

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM
E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL?**

ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

II VOLUMES (VOL. I)

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Especialização: Educação de Infância

Área: Supervisão e Desenvolvimento Local

ROSA MARIA FERREIRA DA SILVA

FARO

2007

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM
E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL?**

ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Especialização: Educação de Infância - Supervisão e Desenvolvimento Local

ROSA MARIA FERREIRA DA SILVA

Orientação:

Professora Doutora TERESA MARIA SENA DE VASCONCELOS

Júri:

Presidente: Professora Doutora Teresa Pires Carreira

Vogais: Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal

Professora Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos

Professora Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio Santos Valadas

FARO

2007

Dedico esta produção e o que ela representa:

À minha mãe, a quem devo tudo o que *eu* sou.

Ao meu pai, a quem devo a seriedade, responsabilidade e ética de tudo o que *eu* faço.

Ao meu irmão que, felizmente, nasceu depois de mim, e que vezes incontáveis tem tido a paciência de estar comigo em momentos menos fáceis.

Agradeço:

À professora Teresa Vasconcelos, minha orientadora neste processo de investigação, que, com seus saberes, rigores, exigências e afectos, acreditou e potenciou sempre a minha «coragem!», permitindo a concretização deste trabalho.

À professora Clara Rolo, pelo incentivo e estímulo à frequência deste mestrado, pela sua «voz» em momentos determinantes, pelo seu «ouvir» em situações de fragilidade e forte insegurança e, sobretudo, por tudo o que me tem sempre permitido aprender com ela.

Às colegas e amigas Lurdes e Flora, companheiras de «conversas» e de importantes lutas pedagógicas e formativas, da qual esta é só um exemplo... outras virão, estou certa!

À Ermelinda que, sempre presente, foi a inseparável companheira «de carteira».

Ao Rui Tiago, à Hortênsia, à Isabel e ao John, à Rosa Maria e ao Carlos, à Dra Helena Mendes pela imprescindível ajuda que só os amigos sabem e conseguem dar.

A familiares e amigos de verdade (eles sabem quem são!), que me fizeram sentir e aprofundar a importância da solidariedade em momentos nem sempre fáceis de gerir.

Aos sujeitos participantes neste estudo, ao qual deram «voz» aberta, franca, disponível e preocupada com o eventual valor dos seus testemunhos.

RESUMO

Supervisão da Prática Pedagógica: um Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional e Organizacional? - *Estudo de Caso numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*

O presente estudo de caso incide sobre a prática pedagógica supervisionada numa abordagem sistémica, complexa e situada de *processos de construção e desenvolvimento de aprendizagens na relação supervisiva estagiárias - professora cooperante - escola cooperante*. Procura-se perceber e compreender as concepções e representações dos sujeitos da investigação, com o objectivo central de *perceber quem, quando, como e o que se aprende, e de conhecer o impacto que a supervisão da prática pedagógica de alunos em formação inicial tem na aprendizagem e desenvolvimento organizacional de uma escola do 1º ciclo*.

É uma temática que se cruza nos nossos percursos de professoras e supervisoras, retomando-a nesta viagem de “investigadoras aprendizes”. Em virtude da natureza do objecto de estudo, optámos por uma metodologia naturalista, um estudo de caso, elegendo a entrevista semi-estruturada como técnica central na recolha de dados e a análise de conteúdo para tratamento e interpretação dos dados empíricos.

O estudo sugere que o princípio máximo da prática pedagógica supervisionada nesta escola se move essencialmente em torno da *capacitação das estagiárias para a profissão professor*, sendo ajudadas em particular pela professora cooperante, a qual também se encontra em *processo de aprendizagem e formação contínua*. Emerge uma muito ténue potenciação da escola a partir de processos de estágio, embora se mostre *abertura para evoluir no sentido de se recriar a escola como “organismo vivo e dinâmico”*, capaz de se desenvolver ecologicamente e de se assumir como uma comunidade que aprende e constrói conhecimento sobre si própria, rumo à mudança e à inovação.

PALAVRAS-CHAVE: supervisão pedagógica; prática pedagógica na formação inicial; processos de aprendizagem; estágio profissional no 1º ciclo; organização aprendente.

ABSTRACT

Supervision of Final Practicum: A process of professional and organizational development? - A Case Study in an elementary school

The present case study reflects upon the supervised pedagogical practices in a system that addresses the complexities inherent to the *construction of processes and development of pre-service teacher training in the relationship between university supervisors – co-operating teachers – school co-operation*. We looked at recognizing and comprehending the conceptions and representations of the subjects of the study, with the central object of *perceiving who, when, how and what is learned, and to know the impact that the supervision of pedagogical practices of the student teachers in their initial training has in the professional development and organisational development of a primary school*.

It is a theme that crosses the pathways of teachers and supervisors, re-covering them in this journey of “apprentice investigators”. In virtue of the nature of the object of the study, we chose a naturalist method, a case study, using the semi-structured interview as the central technique in the gathering of data and analysing the contents for the treatment and interpretation of the empirical data.

The study suggests that the essential principle of supervised pedagogical practices in this school moves essentially around *the capacity of training for the teaching profession*, being helped, in particular, by the co-operating teacher, who is also involved in the *continuing process of formation and professional training*. One very tenuous point emerges, raising the question of the potential of the school, stemming from the procedure of the practical training, showing the school *open to evolution, in the sense of recreating the school into a “live and dynamic organism”*, capable of developing ecologically and of being a community that learns and constructs knowledge by itself, in the direction of modification and innovation.

KEY WORDS: pedagogical supervision; final practicum during initial formation; learning processes; learning organizations.

ÍNDICE

VOLUME I

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUÇÃO	1
Justificação e questão central do estudo.....	2
Desenvolvimento e apresentação do estudo.....	5
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	9
1. Aprendizagem e Construção de Conhecimento	10
1.1. Aprendizagem, Condições e Modos de Aprender	10
1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida no Centro da Mudança e da Inovação	18
1.3. Educadores/Professores – Profissionais Construtores de Conhecimento	22
2. A Escola: Uma Organização que Aprende	26
2.1. A Escola-Comunidade Educativa	26
2.2. A Escola que Aprende	29
3. Supervisão em Contexto Escolar	33
3.1. O Termo Supervisão	33
3.2. Cenários de Supervisão	34
3.3. O Ciclo de Supervisão	39
3.3.1. Encontro Pré-Observação	40
3.3.2. Observação	41
3.3.3. Análise de Dados	43
3.3.4. Encontro Pós-Observação (Conferência de Supervisão)	44
3.4. O Papel do Supervisor	46
3.5. Supervisão: da Formação Inicial à Formação Contínua de Professores	51
3.6. Contributo da Supervisão na Emergência de uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem	54
4. A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores	58

CAPÍTULO II – METODOLOGIA	64
1. Objecto, Campo e Questão Central do Estudo.....	65
2. Objectivos e Questões Orientadoras do Estudo.....	68
3. Opções Metodológicas.....	71
3.1. A Ética no Processo de Investigação.....	75
3.2. Estratégias, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	77
3.2.1. Entrevistas.....	79
3.2.2. Observação.....	82
3.2.3. Análise de Documentos.....	84
3.3. Procedimentos de Tratamento, Análise e Apresentação de Dados.....	85
4. A Escola e os Sujeitos.....	92
CAPÍTULO III – ESTUDO DE CASO: SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	96
1. Prática Pedagógica em Tempo de Iniciação à Prática Profissional - A Vez e a Voz de Duas Alunas Estagiárias.....	98
1.1. Envolvimento na Prática Pedagógica: motivações e expectativas.....	100
1.2. Imersão na sala de aula: desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.....	102
1.2.1. Observar para conhecer.....	102
1.2.2. Organizar e gerir a acção pedagógica.....	105
1.2.3. Efeitos nos processos de aprendizagem dos alunos.....	109
1.3. Dimensão Interpessoal Supervisiva: aprender a analisar a prática educativa.....	112
1.3.1. Inter-relação e interacção “primária”.....	112
1.3.2. Interacção com a professora cooperante.....	113
1.3.3. Conferências de supervisão com a professora cooperante: análise reflexiva da acção educativa.....	115
1.3.4. Interacção com a equipa de tutoria.....	117
1.3.4.1. Espaços de reflexão com a professora cooperante e a tutora-coordenadora.....	121
1.3.4.2. Os seminários: análise reflexiva da acção educativa.....	123
1.4. Inserção na Escola Cooperante <i>M.A.</i>	126
1.4.1. Relação com os órgãos de gestão da escola e com outros agentes da comunidade educativa.....	126

1.4.2.	Conhecimento e intervenção em dinâmicas de escola.....	128
1.4.3.	Circuitos de comunicação e divulgação da prática pedagógica supervisionada na escola.....	131
1.5.	Percurso de aprendizagem e de construção de conhecimento profissional: do conhecimento teórico à construção de uma competência prática.....	132
2.	Supervisão da Prática Pedagógica - A Vez e a Voz da Professora Cooperante.....	136
2.1.	Ser Supervisor da Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores: um percurso e uma perspectiva pessoal.....	137
2.1.1.	Envolvimento na Supervisão da Prática Pedagógica: motivações e expectativas.....	138
2.1.2.	Implicações inerentes ao processo de supervisão: papéis, responsabilidades e preocupações.....	142
2.2.	Dimensão Interpessoal Supervisiva: orientar e reflectir a prática educativa.....	146
2.2.1.	Encontros de supervisão com as estagiárias: análise reflexiva da acção educativa.....	147
2.2.2.	Espaços de orientação e reflexão com as estagiárias e a equipa de tutoria.....	151
2.3.	Envolvimento Institucional da Escola Cooperante <i>M.A.</i>	156
2.3.1.	Relação com os órgãos de gestão da escola e com outros agentes da comunidade educativa.....	156
2.3.2.	Circuitos de comunicação e divulgação da prática pedagógica supervisionada na escola.....	159
2.4.	Percurso de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e organizacional.....	164
2.4.1.	Efeitos nos processos de aprendizagem dos alunos.....	165
2.4.2.	Evolução no conhecimento prático das estagiárias.....	166
2.4.3.	Repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional da cooperante.....	169
2.4.4.	Sentidos para o desenvolvimento organizacional da escola <i>M.A.</i>	171
3.	A Vez da Escola <i>M.A.</i> na Voz da Presidente do Conselho Executivo.....	173
3.1.	Ser Escola Cooperante: um percurso e uma perspectiva organizacional.....	174
3.1.1.	Relação com a Instituição de Ensino Superior.....	175
3.1.2.	Motivações e expectativas.....	177
3.1.3.	Papéis, Responsabilidades e Preocupações.....	179
3.2.	Conhecimento da Prática de Ensino Supervisionada da Formação Inicial pela Escola <i>M.A.</i>	184

3.2.1. Circuitos de Comunicação e Divulgação da Prática de Ensino Supervisionada.....	185
3.2.2. Envolvimento de Órgãos de Gestão e Orientação Pedagógica da Escola.....	187
3.3. Impacto da Supervisão da Prática Pedagógica de Alunos da Formação Inicial na Escola: Contributos para a Aprendizagem e Desenvolvimento.....	191
3.3.1. Sentidos e Significados Profissionais para Estagiários e Professoras Cooperantes.....	192
3.3.2. Sentidos e Significados Organizacionais para a Escola.....	194
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	197
1. Cruzamentos de vozes: acção supervisiiva em formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática e de práticos – a escola <i>M.A.</i>	198
1.1. Sobre o funcionamento da supervisão da Prática Pedagógica de alunos da formação inicial na escola <i>M.A.</i>	198
1.2. Sobre processos de construção de aprendizagens e desenvolvimento profissional....	205
1.3. Sobre o impacto da acção supervisiiva no desenvolvimento organizacional da escola <i>M.A.</i>	211
2. Síntese Interpretativa.....	216
3. Notas Finais.....	225
BIBLIOGRAFIA	229
LEGISLAÇÃO	240
 VOLUME II	
ANEXO I	
GUIÕES DAS ENTREVISTAS.....	1
ANEXO II	
PROTOCOLOS DAS ENTREVISTAS.....	20
ANEXO III	
QUADROS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS (QUESTÕES E INFERÊNCIAS).....	98
ANEXO IV	
QUADROS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO (QUESTÕES E INFERÊNCIAS).....	203
ANEXO V	
QUADROS DE ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DE ENTREVISTAS, MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO E DADOS DOCUMENTAIS.....	239

INTRODUÇÃO

Justificação e questão central do estudo

Na última década do nosso percurso profissional e académico, a Supervisão da Prática Pedagógica de alunos de cursos de Formação Inicial em 1º Ciclo tem vindo a ocupar um lugar privilegiado, tendo desempenhado funções de supervisoras, enquanto professoras cooperantes, orientando práticas de estagiários em turmas que leccionamos, e também como tutoras, supervisionando actividades de iniciação à prática profissional de grupos de alunos no 3º ano da licenciatura em 1º ciclo.

Por influência desta prática supervisiva, que integra interactivamente experiência e reflexão, sentimos uma permanente inquietação com a nossa postura profissional de “ser” e “aprender a ser” professoras, exigindo-nos um crescendo qualitativo no “saber” e no “saber-fazer”, em prol de aperfeiçoarmos e alargarmos competências profissionais.

Acreditamos que a Supervisão da Prática Pedagógica de alunos da Formação Inicial é um dispositivo que pode originar a realização de aprendizagens não só para quem está a iniciar a sua actividade de “ensinar”, os estagiários, como contribuir para o alargamento de aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e profissional de professores/orientadores cooperantes, numa perspectiva de formação continuada, situada, co-reflectida e cooperada.

A Supervisão da Prática Pedagógica constitui-se como uma “preparação para uma profissão complexa” (Perrenoud, 1997: 175), processo que visa “a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente” (Formosinho e Niza, in INAFOP:18) e no qual se destaca o papel do supervisor cooperante enquanto profissional especializado, mais experiente e informado (Alarcão e Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002; Vieira, 1993). Para este professor, por sua vez, o processo supervisivo pode actuar sobre a sua própria formação, precisando, para tal, de adoptar uma postura de co-aprendizagem.

A articulação entre formação inicial e formação contínua, sendo a segunda a sequência e o acompanhamento da primeira, é uma perspectiva defendida por diversos autores (Alarcão, 1996, 2002; Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Alarcão e Tavares, 2003; Ambrósio, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Perrenoud, 1997, 2002; Nóvoa, 1992), expondo Alarcão e Tavares (2003: 126) que esta é uma questão crucial pois “a dinâmica em espiral do processo que (...) vem ao de cima na articulação da formação inicial e contínua (...) deveria prolongar-se por toda a vida de um professor, numa verdadeira atitude de formação ao longo da vida”.

Entretanto, uma nova visão da educação tem levado autores como Nóvoa (1991, 1992, 1995) a conceber o desenvolvimento dos professores em três vertentes: o desenvolvimento pessoal, considerado na sua individualidade, o desenvolvimento profissional, entendido no seu grupo profissional, na docência, e o desenvolvimento organizacional, numa perspectiva de (re)descoberta da escola enquanto contexto onde os professores, em comunidade, exercem a sua profissão, aprendem e se desenvolvem, e onde a própria escola emerge como organização que aprende (Alarcão, 2000, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Barroso, 1997; Bolívar, 1999; Canário, 1999; Guerra, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002; Senge, 2005).

Revemo-nos em Oliveira-Formosinho (2002: 117) ao exprimir que a supervisão é um *processo para promover processos*, um processo de apoio à aprendizagem dos alunos, um processo ao serviço da construção profissional de estagiários, um processo desencadeador do desenvolvimento profissional de professores cooperantes, um processo potenciador de aprendizagem organizacional. Corroborando Alarcão (2002: 218), a supervisão pedagógica “deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários) e como lugar e tempo de

aprendizagem para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve”.

Numa abordagem sistémica da supervisão da prática pedagógica, emerge um conjunto de interdependências ligadas à complexidade do “aprender a ser” e do “ser” professor e à emergência da escola como “lugar e tempo de aprendizagem”, organismo vivo e reflexivo.

A extensão da actividade de supervisão ao contexto mais abrangente da escola é desafiante. Contudo, sustentando-nos na nossa vivência pessoal, o funcionamento de dispositivos de acompanhamento da Prática Pedagógica de alunos da formação inicial, futuros professores, parece-nos ocorrer quase sempre à margem da escola básica do 1º ciclo enquanto organização. A instituição “abre as suas portas”, assinando um protocolo com uma instituição de ensino superior, mas, pelo menos aparentemente, não se envolve ou envolve-se pouco no que, quanto a nós, poderá constituir-se em uma outra valência, uma mais-valia rumo à mudança e inovação, no sentido de adquirir *empowerment* e de melhorar a qualidade do ensino que veicula.

A nossa passagem por diversas escolas, em diferentes funções e circunstâncias, conduz-nos, assim, a um questionamento acerca do **impacto da Supervisão da Prática Pedagógica na aprendizagem e construção profissional de estagiários, no desenvolvimento profissional de professores cooperantes e no desenvolvimento organizacional da escola, traduzido em potenciais benefícios e efectivas mudanças.**

O estudo de caso que nos propomos apresentar situa-se, assim, na Área da Supervisão da Prática Pedagógica de Alunos da formação Inicial, procurando aprofundar a reflexão e o conhecimento sobre o seu impacto numa escola básica do 1º ciclo, da área da Grande Lisboa, numa **abordagem sistémica, vista pela complexidade, na qual se entrelaçam três planos principais: as estagiárias, a professora cooperante e a escola (à qual dá voz a presidente do conselho executivo).**

Dada a importância, pertinência e actualidade da temática, o objectivo principal deste estudo e da actividade de investigação que lhe está subjacente é de contribuir para a produção de mais um olhar crítico construtivo e, se possível, um acréscimo de conhecimento nesta área da educação, tentando perceber **que sinergias se criam entre a Supervisão da Prática Pedagógica da Formação Inicial, o Desenvolvimento Profissional de Professores Cooperantes e o Desenvolvimento Organizacional de uma Escola Cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico.**

Desenvolvimento e apresentação do estudo

Este trabalho assume as características de um estudo de caso, centrado essencialmente nas vozes dos sujeitos participantes da investigação a propósito das suas concepções e representações do processo de prática pedagógica supervisionada numa escola do 1º ciclo, a escola *M.A.*.

Em Portugal, têm emergido nos últimos tempos diversos estudos sobre esta área, ainda que nos pareça existir um menor número de trabalhos investigativos situados ao nível do 1º ciclo do ensino básico. De todas as formas, como “cada estudo de caso é um caso”, uma “pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja é singular” (Bassegy, citado por Afonso, 2005: 70), esperamos que este possa vir a ser importante para profissionais que se movimentam neste nível de ensino e que seja um contributo para a análise das potencialidades que se abrem nesta área da supervisão para docentes em geral e para escolas, em particular.

A escolha da escola do 1º ciclo do ensino básico onde desenvolvemos o estudo, aqui designada por escola *M.A.*, prende-se essencialmente com o facto de ser uma instituição pública deste nível de ensino, a qual, desde há mais de uma década, recebe grupos de

estagiários de diferentes equipas de tutoria de uma instituição superior de formação de professores (*I.E.S.*), cooperando nas práticas de intervenção educativa de estagiários.

Conhecedoras desta situação por ser um contexto com o qual contactámos em diversos momentos da nossa vida profissional, propusemo-nos aqui desenvolver a nossa investigação. A curiosidade e a vontade de compreender o funcionamento da prática de ensino supervisionada e, sobretudo, perceber as eventuais aprendizagens que se potenciam neste contexto para os sujeitos implicados, bem como os possíveis benefícios no desenvolvimento da escola *M.A.*, enquanto organização, impuseram-se na nossa missão de “aprendizes de investigadoras”.

Trata-se de um estudo de natureza etnográfica e segue a metodologia de estudo de caso, que se apresenta adequada e coerente com o objecto de estudo. Metodologicamente, recorreremos em particular à técnica da entrevista semi-estruturada com a intenção de ouvir e analisar “as vozes” dos sujeitos participantes para compreender e interpretar os sentires e significados que estes atribuem ao processo da prática pedagógica supervisionada.

O **Capítulo I**, situa conceptualmente o estudo, tendo sido efectuada uma pesquisa bibliográfica e consultados textos legais e diplomas. Não podendo ser demasiado exaustivas, dado limitações de espaço, optámos por incluir quatro secções centrais:

- ✓ ***Aprendizagem e Construção de Conhecimentos*** – abordam-se questões relacionadas com *Aprendizagem, Condições e Modos de Aprender; Aprendizagem ao Longo da Vida no Centro da Mudança e da Inovação; e Educadores/Professores: Profissionais Construtores de Conhecimento.*
- ✓ ***A Escola: uma Organização que Aprende*** – Reflecte-se sobre: *A Escola: Comunidade Educativa; A Escola que Aprende.*
- ✓ ***Supervisão em Contexto Escolar*** – Sintetiza-se informação relacionada com: *Conceito e Cenários de supervisão; O Ciclo da Supervisão; O Papel do Supervisor;*

Supervisão: da Formação Inicial à Formação Contínua de Professores; Contributo da Supervisão na emergência de uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem.

- ✓ ***A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*** – Procede-se a uma breve análise do quadro legal relacionado com esta área de intervenção educativa.

No **Capítulo II**, inteiramente dedicado à **Metodologia**, abordamos as questões subjacentes ao processo de investigação e apresentamos o percurso e procedimentos adoptados tendo em conta a natureza do estudo.

No **Capítulo III**, apresentamos os resultados do estudo a partir da **análise e interpretação de cada uma das “vozes”** das nossas interlocutoras (estagiárias, cooperante e presidente do conselho executivo). Lançamo-nos numa “aventura”, construindo e reconstruindo momentos longos de reflexão sobre a informação recolhida e os sentidos dos testemunhos de cada sujeito, complementando-os e triangulando-os com registos de momentos de observação participante e com documentação considerada relevante.

No **Capítulo IV**, acrescentamos a voz da professora coordenadora da equipa de tutoria responsável pelas duas estagiárias aqui escutadas, concretizando a **discussão dos dados**. Revisitamos os discursos dos interlocutores de uma forma cruzada, transversal e holística sobre a **acção supervisiva em formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática e de práticos – a escola M.A.** Terminamos com uma **síntese interpretativa** e algumas **notas finais** nas quais projectamos algumas questões para eventuais futuras investigações e ainda algumas considerações que nos parecem oportunas no quadro de supervisão de práticas pedagógicas de alunos da formação inicial com lugar em escolas do 1º ciclo do ensino básico.

O texto desta dissertação inclui ainda um volume de **Anexos**, dos quais se destacam guiões, protocolos e quadros de análise de entrevistas, assim como quadros de categorização de dados.

Desenvolvemos, conforme já mencionámos, uma investigação de carácter naturalista, qualitativo que, no âmbito de um estudo de caso, não prevê, por natureza, resultados generalizáveis. Tal não era de todo, desde o início, nossa intenção, que sempre encarámos a nossa missão com o objectivo claro e preciso de compreender uma temática específica, circunscrita a um tempo e a um lugar exactos.

Sentimos que um conjunto de limitações espaço-temporais ao estudo foi provocado pelo facto de mantermos as nossas actividades profissionais na escola onde leccionamos, sem usufruirmos de equiparação a bolseiro ou licença sabática. Reconhecemos que a rede humana que forma os sujeitos do presente estudo é pequena. No entanto, parece-nos suficientemente significativa e abrangente. Dela fazem parte todos os eixos que se cruzam e estão implícitos no dispositivo de supervisão da prática pedagógica de alunos da formação inicial em estágio nesta escola do 1º ciclo do ensino básico. Daí que as “vozes” das nossas interlocutoras nos pareçam suficientes para compreendermos o essencial e construirmos o embrião da resposta ao problema definido. Por outro lado, obviamente que identificamos limitações inerentes a nós próprias, pois não somos especialistas, mas simples aprendizes na arte de investigar.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

1. Aprendizagem e Construção de Conhecimento

1.1. Aprendizagem, Condições e Modos de Aprender

Recorrendo a um dicionário de língua portuguesa (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2002), encontramos as seguintes definições dos termos *aprender* e *aprendizagem*:

Aprender – 1. adquirir conhecimento (de), a partir de estudo; instruir-se; 2. adquirir habilidade prática (em); 3. vir a ter melhor compreensão (de algo), esp. pela intuição, sensibilidade, vivência, exemplo;

Aprendizagem – 1. acto, processo ou efeito de aprender; aprendido; 1.1. duração desse processo;

Estas definições conduzem-nos a um primeiro entendimento dinâmico destes termos, pois, apesar de o primeiro conceito estar ainda projectado na ideia de “aquisição” ao invés de “construção”, no segundo já se ultrapassa a ideia de “estado” e acumulação passiva de saberes, para se mencionar um “processo”, para o qual se prevê uma “duração”.

Jonnaert P. e Borghet C. V. (2002) entendem que ao falar-se em “**aprendizagem**” evoca-se inevitavelmente um **processo constituído por fases organizadas no tempo**. Assim, aprendizagem é, no sentido amplo do termo, um processo inserido em uma *perspectiva temporal longa, quase contínuo*, raramente concluído e podendo ser permanentemente reactivado, sendo iniciado, ou não, com as aprendizagens escolares; é, em simultâneo, um processo de *adaptação* dos conhecimentos do sujeito às representações que ele faz das exigências das situações que tem de enfrentar (p. 207).

Para estes autores, cuja perspectiva se insere no paradigma sócio-construtivista interactivo, “a aprendizagem é um processo dinâmico e adaptativo de construção, de adaptação, de questionamento ou de problematização e de desenvolvimento dos conhecimentos” (id. 32).

Definem, então, um modelo *socioconstrutivo e interactivo (SCI)* de aprendizagem e de construção de conhecimentos, adoptando uma abordagem tridimensional - a dimensão *construtivista*, a dimensão ligada às *interacções sociais* e a dimensão ligada às *interacções com o meio* -. Defendem que estas dimensões *solidárias* estão intimamente ligadas entre si por um processo interactivo e dialéctico (ibid.: 217), ainda que cada uma delas represente funções distintas e seja da responsabilidade diferenciada de cada um dos “parceiros da relação didáctica”, já que estes actores se referem em particular ao contexto escolar.

A *dimensão sócio (dimensão S)* representa as funções ligadas às interacções sociais que o aprendiz mantém com os parceiros em questão, e que podem ser o professor (ou formador) e os seus colegas, em relação ao objecto de aprendizagem. Entende-se que o sujeito constrói os seus conhecimentos nas interacções com os outros, tratando-se, portanto, essencialmente, de um processo dinâmico de trocas entre pares e também entre aprendiz e professor. Implícita a estas interacções está a criação de uma *zona de diálogo* na qual os sujeitos implicados se encontram de facto, tornando-se esta zonas de intercâmbio o lugar privilegiado de interacções entre professor, alunos e saber (Jonnaert et al, 2002: 29).

A *dimensão construtivista (dimensão C)* representa as funções ligadas ao próprio aprendiz, estando essencialmente sob o controle deste, já que, de acordo com Piaget (citado por Jonnaert et al, 2002: 28), “o sujeito aprende organizando o seu mundo ao mesmo tempo em que se organiza por meio dos processos de adaptação, de assimilação e de acomodação”. O sujeito que aprende constrói os seus conhecimentos (é um “criador”) através da sua própria actividade e agindo sobre o seu próprio conhecimento, desenvolvendo uma atitude reflexiva que tem como objectivo a adaptação dos seus conhecimentos a novas exigências e a diferentes situações. A organização da aprendizagem depende, portanto, do próprio aprendiz, e o conhecimento constrói-se numa dialéctica

constante entre o antigo e o novo conhecimento, entre o que já se sabe e o que se vem a constituir como saber.

Finalmente, a ***dimensão interactiva (dimensão I)*** representa as funções ligadas ao meio, considerando as interacções que o sujeito realiza com esse meio em geral e com as “situações” em particular. Estas “situações” são entendidas como “fontes” de aprendizagem, na medida em que confrontam os conhecimentos do sujeito com novos conteúdos e exigências tendo em conta um determinado contexto. Jonnaert et al (2002: 29) consideram, apelando à investigação actual sobre cognição humana, que “todo o indivíduo humano evolui em um ambiente físico que determina, em ampla medida, suas diversas formas de desenvolvimento” e recordam Gardner e as inteligências múltiplas por este definidas, reforçando a ideia da importância dos factores ambientais, e, portanto, dos contextos aprendentes, sobre o desenvolvimento intelectual do indivíduo (id.: 30).

Em contexto escolar, Jonnaert e Borght (2002: 251) defendem que o professor desempenha um papel fundamental no modelo *SCI*, pois este intervém em fases diferentes da aprendizagem, desde a sua preparação - *fase pré-activa* -, à sua realização - *fase interactiva* - e à sua avaliação - *fase pós-activa*.

Na *fase pré-activa*, o professor precisa de criar e organizar as condições de aprendizagem; na *fase interactiva*, ele tem de colocar o aluno em situação de aprender, organizar o contrato didáctico, gerir e regular as interacções sociais e ainda gerir e regular as condutas de aprendizagem; na fase pós-activa, a acção do professor passa pela avaliação dos resultados da aprendizagem, pelo ajustamento da sua conduta e pela verificação da transferência, ou seja, se aquilo que é aprendido passa a ser utilizado em diferentes situações.

Em suma, **a aprendizagem é um processo dinâmico, realizado por meio da actividade do sujeito, numa atitude reflexiva sobre os seus próprios conhecimentos, em**

interacção com os seus pares e, em contexto escolar, com os seus professores, com o objectivo de criar novos conhecimentos adaptados a diferentes situações com as quais o sujeito é confrontado.

Esta abordagem sócio-construtivista interactiva da aprendizagem, que implica o sujeito na construção do conhecimento, interagindo com um dado meio, remete-nos não só para a aprendizagem académica, de criança, jovem ou adulto, mas também para a aprendizagem em contexto de trabalho, incluindo-se, portanto, a aprendizagem do professor na escola, quer pela interacção e colaboração com os pares, quer por um processo de reflexão sobre as práticas de ensino, ou seja, sobre a experiência vivida.

O carácter socializador da aprendizagem conduz-nos ao conceito de **Zona de Desenvolvimento Próximo** desenvolvido pelo sócio-construtivista **Vygotsky**. Segundo este investigador, a aprendizagem acontece ao longo de um processo de ajuda através da **realização compartilhada ou apoiada de tarefas**. O fornecimento de meios e recursos de apoio, numa primeira fase, permitem que o aprendente atinja metas, que sozinho, provavelmente, não alcançaria, ou não atingiria tão rapidamente, e visa, como é óbvio, que mais tarde este as consiga realizar de forma autónoma e independente.

A distância entre o que um indivíduo é capaz de atingir individualmente e o que é capaz de atingir com ajuda é denominado por aquele investigador de Zona de Desenvolvimento Próximo (**ZDP**). A ZDP é, então, o espaço em que, graças à ajuda ou recursos disponibilizados durante a interacção com os outros, o indivíduo se torna capaz de realizar determinada tarefa de uma forma e/ou com um nível de exigência que não seria capaz sozinho. A ZDP é, portanto, fruto da própria **interacção** e gera-se em função das características dos esquemas de conhecimento do participante menos competente e dos tipos e grau de ajuda e de apoio utilizados pelo participante mais competente.

Aliado ao conceito de ZDP, surge-nos o conceito de “**Scaffolding**” - **andaimização** - apresentado por **Bruner**, autor cuja teoria sobre a instrução/aprendizagem assenta em quatro princípios fundamentais - motivação, estrutura, sequência e reforço. Conforme refere Vasconcelos (1999) este conceito consiste na resolução conjunta de problemas, na medida em que o Professor/Formador coloca “andaimes” para ajudar o aprendente a ir mais além, num processo transitório de apoio, adaptável às necessidades de cada um.

O andaime dá-nos uma imagem de **ajuda**, de **construção**, de **ponto de partida**. É esta a imagem pretendida, a de ajudar os aprendentes a caminharem “à frente do seu desenvolvimento” (Vygotsky, in: Vasconcelos 1999), podendo e devendo os andaimes ser reutilizados ou retirados como o entulho. O conceito de Scaffolding surge, portanto, na linha de desenvolvimento vigotskyana, e revela situações em que os aprendentes podem elevar e alargar as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos.

Nesta perspectiva, o sujeito é visto como um edifício em construção, uma construção activa e sócio-construtiva, sendo o andaime o enquadramento social necessário a essa construção. Colocar andaimes permite aos sujeitos realizarem de modo independente aquilo que são capazes, ao mesmo tempo que com a ajuda de um professor/formador/tutor fazem aquilo que não são capazes de fazer sozinhos. Assim a resolução conjunta de problemas é uma componente essencial do processo de Scaffolding.

Kolb (citado por Alarcão, in: Formosinho, 2002: 225), por sua vez, assumindo que o ser humano aprende através da experiência e da reflexão consciente sobre ela mediante uma intenção específica e uma teorização extraída do processo de aprender, conceptualiza a **aprendizagem experiencial**, definindo-a como “**um processo transformador da experiência no decorrer do qual se dá a transformação de um saber**” (id.: 226) e **acontecem a construção de conhecimento e o desenvolvimento**.

No seu modelo de aprendizagem centrado na experiência, Kolb tem uma visão integradora da teoria e da prática, prevê a articulação das tensões entre duas dimensões opostas, a do concreto/abstracto e a do activo/reflexivo, e estabelece a existência de duas condições associadas à aprendizagem experiencial: o contacto directo com a realidade e a capacidade de agir (ibd.: 225 e 229).

Na perspectiva deste autor, o desenvolvimento do processo de aprendizagem acontece em quatro etapas iniciadas e desenvolvidas num movimento dialéctico entre experiência e análise/reflexão:

- a *experiência concreta*, em que o sujeito se implica na resolução de um problema e que fornece o conteúdo de novas aprendizagens;

- a *observação reflexiva*, que proporciona o confronto das experiências concretas do sujeito com as dos pares; é o momento de partilha entre pares, de reflexão sobre a acção, sobre a experiência;

- a *conceptualização abstracta*, na qual se estabelecem relações e ligações entre os diversos aspectos analisados, dando significação à experiência e criando-se conhecimento.

- a *experimentação activa*, que passa pela formulação de hipóteses e pela sua verificação em novas experiências, testando-as, transferindo-se, assim, os novos saberes a novas situações do real; e o ciclo recomeça.

Lave e Wenger (Belchior, 2007: 7) entendem que “conhecer envolve antes de mais nada uma participação activa em comunidades sociais”, as *comunidades de prática*, defendendo que “os processos de aprendizagem e de compreensão são constituídos social e culturalmente”. Estes autores criam o conceito de **aprendizagem situada**, explicitando que a pessoa envolve-se como um todo e implica-se numa actividade no e com o mundo envolvente.

A teoria social de aprendizagem apresentada por estes autores numa perspectiva em que, como expõe Wenger (id.: 8 e 9) “*aprender* é fundamentalmente um fenómeno social que reflecte a nossa natureza mais profunda como seres capazes de conhecer”, **a aprendizagem faz parte integrante da própria vida do ser humano e acontece “no contexto da nossa experiência quotidiana de participação no mundo”**. A perspectiva situada de Lave e Wenger baseia-se no carácter relacional do conhecimento e da aprendizagem entendendo esta como uma experiência que faz parte integrante da participação em *comunidades de prática*. Para estes autores, a prática não só permite a aprendizagem aos *aprendentes*, como ela própria é uma forma de aprender, existindo uma relação dialéctica entre “a experiência que se vai vivenciando e a competência que se vai construindo”. (ibidem: 10)

No campo da educação e da actividade profissional de professores, dá-se estatuto ao “saber da experiência”, reconhecendo-se as potencialidades da “epistemologia da prática”, conceito determinante nas teorias de Schön e Zeichner entre outros, (Nóvoa, 1992).

Ainda assim, Perrenoud (2002: 51) alerta para o facto de nem toda a experiência gerar automaticamente aprendizagens, precisando de existir por parte do professor “curiosidade e vontade de saber mais”, sendo fundamental adoptar a “prática reflexiva”. Veicula-se a ideia de que “a experiência, se reflectida e conceptualizada, tem um enorme valor formativo” e ainda que a compreensão da realidade, que constitui o cerne da aprendizagem, é um produto do sujeito enquanto observador participante” (Alarcão, in: Formosinho: 2002: 225).

Em síntese, nesta perspectiva, **o desenvolvimento da aprendizagem humana é feita através da experiência, centrada em relações interpessoais, na interacção entre o sujeito e a acção, valorizando-se o contexto e a reflexão**. Desafiam-se, assim, os professores a assumirem-se como profissionais reflexivos (id.: 230) e a responsabilizar-se

pela adopção de uma atitude de aprendizagem ao longo da vida, através da experiência, da cooperação entre pares em direcção a intenções e objectivos específicos e claros.

No século XXI em que já nos encontramos, o dever de aprender, continuamente e ao longo da vida, obriga a que a organização da aprendizagem extravase o modo escolar tradicional de se organizar o ensino e de se processar a aprendizagem individual. A este propósito, Carneiro (2001: 33) apresenta e distingue três modos de aprender que, segundo o autor, “são, em condições normais, simultâneos e sobreponíveis”: *Aprender Ensinado*, *Aprender Assistido* e *Aprender Autónomo*.

O *Aprender Ensinado* reporta-se essencialmente a um modo de aprender organizado de forma colectiva, constituindo-se como “o primeiro passo de uma socialização do indivíduo fora do agregado familiar na perspectiva de regras de convivência e de participação na vida cívica”(id.). É um paradigma que remete para a escola um papel de *casa comum das aprendizagens fundamentais*.

O *Aprender Assistido* pode ter lugar quer na escola quer em qualquer outro lugar, como por exemplo o local de trabalho, sendo que “as intervenções exteriores que “assistem” ou “ajudam” o indivíduo aprendente operam-se por solicitação deste ou apenas esporadicamente mediante diagnóstico justificativo”. Segundo o autor, é nesta abordagem que emergem “a valia dos conceitos Vygotskyanos como o das “zonas de desenvolvimento proximal” e as metodologias relacionadas como o *scaffolding* (andaimes da aprendizagem) e as “interacções tutoriais” (respeitando ritmos e percursos pessoais)” (ibid).

Enfim, no modo de *Aprender Autónomo*, decorrente da parcela do saber que emerge como constructo pessoal e social, “relevam as capacidades de *reflexividade* que são, a todo o momento, mobilizáveis para perscrutar organizações complexas, para acomodar mecanismos cognitivos de reentrada por analogia, ou para gerir situações desconhecidas”

(p.33). É um modo de aprender que apela à aprendizagem contínua, à aprendizagem ao longo da vida.

1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida no Centro da Mudança e Inovação

Vivemos numa época marcada por surpreendentes, profundas e aceleradas mudanças, produzidas nos âmbitos político, económico, social, científico e cultural, num planeta transformado em aldeia global, na qual coabitam sociedades cada vez mais complexas, interactivas e interligadas entre si, que se desenvolvem “*no sentido de uma mudança sistémica complexificante*” (Santos, citado por Neves, 2004).

Desaparecido e expirado o mundo relativamente estável, emerge o mundo do “novo”, um mundo que “parece descontrolado”, “virado do avesso” (Giddens, citado por Gonçalves, 2003a: 53), repleto de transformações constantes e vertiginosas, geradoras de tensões entre tradição e modernidade, entre modernidade e pós-modernidade. É uma realidade caracterizada por grandes incertezas, criando-se um clima de “caos” que não se compadece de respostas simples e lineares do tipo causa-efeito, mas que exige respostas flexíveis e intervenções complexas.

Neste ritmo frenético do nosso tempo contemporâneo, novas exigências se colocam à educação dos cidadãos e, conseqüentemente, aos sistemas de ensino. Estes precisam de gerir as mudanças, antecipando-as, procurando reestruturar-se de forma a **quebrar com rotinas paralisantes e a adoptar a inovação**, reflectida e construída entre parceiros educativos.

Se a sociedade industrial criou sistemas educativos orientados para ensinar, adoptando uma organização colectiva do ensino, na sociedade pós-industrial, conhecida por Era da Informação e Sociedade do Conhecimento, urgem algumas inovações. É imperioso transferir-se a tónica do colectivo para o individual, tendo em conta que a Educação Escolar precisa de revitalizar-se, situando-se num paradigma cuja principal missão seja

participar intensamente nos processos de desenvolvimento de cada indivíduo, desenfazendo o acto de ensinar para **favorecer e promover o acto de aprender**. Como é reforçado por Gonçalves (2003: 233), corroborando Naisbit e Aburdene: “*a generalidade dos actuais sistemas formais de ensino (...) não se adequam às necessidades da sociedade da informação e do conhecimento em que vivemos. Enquanto que os ideais da sociedade industrial eram a uniformidade, o controlo, a centralização na fábrica e na gestão, hoje procura-se a individualidade, a criatividade, a capacidade de pensar por si próprio*”.

Na mesma linha, Ambrósio (2001: 98) defende que: “*a Cidadania não se ensina só como conhecimento que se transmite e reproduz (...) é um processo de construção pessoal e colectivo assente na actividade da educação ao longo da vida*”.

Aprender é desenvolver-se e desenvolver-se é aprender. A promoção de processos individuais de aprendizagem e do desenvolvimento de competências para aprender a aprender, numa sociedade em rápida mudança, exige a passagem de um paradigma “consumidor” ainda prevaiente na educação (fortemente radicado no *aprender ensinado* e no ensino do conhecido), para um paradigma produtor e construtor, de natureza sócio-construtivista, centrado no conceito de aprendizagem ao longo a vida.

Fomentar o prazer de **aprender em todas as fases, tempos e espaços da vida e com a vida** vislumbra-se, então, como objectivo primeiro e finalidade última da educação, ficando as escolas e a comunidade educativa desafiados a cumprir e a ter sucesso nesta missão. Transpõe-se a ideia de um tempo e lugar de aprendizagem/auto-formação, de uma educação inicial para a vida, para se acarinhar a implementação de uma **aprendizagem flexível, reflexiva e crítica**, pela vida fora, de cada um dos cidadãos do mundo.

No entender de Carneiro (2001: 166), “num ambiente de aprendizagem global, a **Educação como Direito** encontra uma parceria natural na **Aprendizagem como Dever**”, representando a aprendizagem ao longo da vida “um salto quântico para o século XXI”

(idem: 50), ou nas palavras de Ambrósio (2001: 71) “uma nova visão de alfabetização para o séc. XXI”.

Nesta óptica, para além de promover o desenvolvimento da pessoa, a educação permite o “desenvolvimento social sustentado”: a aprendizagem não é resultado exclusivo da acção da escola, mas, pelo contrário, é concretizada em diversos lugares, através de meios diversificados, em tempos diferentes, sendo que “o saber é inesgotável e numa Sociedade do Conhecimento é justo torná-lo acessível a todos” (Ambrósio, 2001: 19).

Os diferentes autores que consultámos identificam dificuldades em manter nos cidadãos (independentemente da faixa etária) uma atitude constante de aprendizagem, condição *sine qua non* para fazer face a dinâmicas sociais de mudança, muitas das quais provocadas por descobertas científicas em cadeia e pela evolução das novas tecnologias da informação e comunicação.

A Comissão da UNESCO para a Educação no século XXI chama a atenção para a realidade complexa da sociedade educativa “onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos”. Considerando que “a educação ao longo de toda a vida deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade”, apresenta e defende a aprendizagem como *um tesouro escondido a construir e a descobrir*. De forma a encarar a incerteza e a mudança, propõe quatro pilares nos quais precisa de assentar a educação neste milénio: *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos*, sendo a primeira aprendizagem integradora das outras três (Delors, 1996).

Os quatro pilares enunciados desencadeiam a emergência de fortes responsabilidades da escola e dos educadores e professores na promoção de educação ao longo da vida, considerada como um todo contínuo e integrado, numa perspectiva holística do conhecimento. Como assinala Ambrósio (2004: 29, 30), mais do que “*fazer a educação no dia-a-dia (...) o que se visa é desenvolver, de acordo com as oportunidades e espaços (...)*

o “*empowerment*”, o *sentido de si*, a *capacidade de ser sujeito da própria vida*, a *capacidade de saber, fazer, ser, viver com os outros (Delors)*. A *capacidade de aprender na escola, na vida familiar, social, profissional, com a experiência, com os grandes acontecimentos da vida. Aprender mais, a conhecer melhor, a compreender o mundo em mudança que nos rodeia (...) – aprender sempre até ao fim da vida – construir o conhecimento, adquirir saberes (...)*”.

Um enorme desafio está colocado à comunidade escolar, desde o jardim-de-infância à universidade. O conceito de educação ao longo da vida não coloca para segundo plano uma boa formação inicial de base. Pelo contrário, ela é determinante e cada vez mais premente, sendo que, na presente Sociedade da Aprendizagem (*Learning Society*), adquire uma nova e exigente vertente: o desenvolvimento em cada cidadão da capacidade de aprender a aprender ao longo da vida. Delega-se, portanto, na escola, logo, nos educadores e professores, a responsabilidade de reinventarem e de desenvolverem “métodos e técnicas destinados a aumentar a capacidade de aprender, tanto dos indivíduos como dos grupos em que esses indivíduos estão inseridos” (Gonçalves, 2003: 235).

Tal capacidade de aprender materializa-se através da **aquisição e construção pessoal permanente de novos conhecimentos**, tácitos e explícitos, da **aquisição e desenvolvimento de competências e capacidades**, assim como de **atitudes**, através da **reflexão pessoal e de experiências de vida** (Ambrósio, 2001).

Recriar pedagogias interactivas que possibilitem a criação de oportunidades contínuas para aprender, ajudar o aluno/formando a ser sujeito activo na construção do conhecimento, a desenvolver espírito crítico, a observar, a compreender e agir sobre o meio que o rodeia, assumindo **responsabilidade pessoal na sua auto-formação permanente**, adquirindo “*empowerment*” para viver num mundo complexo de incertezas e imprevisibilidades, são algumas das tarefas da escola e dos seus agentes educativos, as quais precisam de se

organizar de forma a conseguirem **“construir uma escola gratificante que alicie e atraia todos os seus frequentadores para o prazer de aprender”** (Ambrósio, 2001).

1.3. Educadores/Professores – Profissionais Construtores de Conhecimento

A Comissão da UNESCO para a Educação no Século XXI considera como uma das prioridades dominantes “colocar professores e educadores no centro da sociedade educativa, oferecendo-lhes incentivos para aderirem a estratégias de aprendizagem ao longo da vida” (Carneiro, 2001: 164), confiando-se, assim, nos professores não só a liderança de processos de aprendizagem de crianças e jovens, mas exigindo-se-lhes também que se assumam como aprendentes em busca constante de novos saberes, ou seja, como profissionais que se encontram em aprendizagem contínua.

As circunstâncias sociais e educativas mudaram e implicam uma transformação pessoal e profissional do educador/professor que se vê confrontado com contextos escolares multiculturais complexos, que os remetem para uma multiplicidade de papéis no processo educativo. Nesta linha de pensamento, Ambrósio (2001: 73) refere que *“hoje por causa da alteração dos currículos, por causa da autonomia escolar, por causa da participação da comunidade envolvente na escola, da flexibilização na organização das actividades educativas em torno do projecto escola é posto perante muitas outras funções algumas ainda indefiníveis que lhe alteram o estatuto profissional e de responsabilidade social clássico”*.

Com frequência, as mudanças têm sido impostas à escola e aos professores pelo poder central, não correspondendo às suas necessidades ou aos seus ideais. Emerge, nestas circunstâncias alguma *resistência à mudança*, posto que não corresponde ao projecto pessoal de vida de cada professor, ou ao projecto organizacional de cada escola, ou seja, conforme refere Ambrósio (2004: 16), desvaloriza-se *“a importância de um projecto individual na construção de sentidos”*.

Numa estratégia vertical de mudança, o que se constata inúmeras vezes é que quase sempre nada muda nem melhora de facto, sendo que, parafraseando Gonçalves (2003a: 53), “*é preciso então compreender a mudança, dar-lhe um sentido, de forma a evitar, por um lado, os riscos que uma evolução descontrolada pode sempre acarretar e, por outro lado, que se caia num certo pessimismo paralisante que realce os males do presente e cria a ilusão de um passado dourado que nunca existiu*”.

Tem sido oferecida aos professores uma formação escolarizada com vista à adaptação à mudança para se implementarem reformas projectadas centralmente. É um quadro que, numa perspectiva sistémica, vista pela complexidade, se afasta da desejável e urgente **formação contextualizada**, que vise **atender os problemas de cada comunidade educativa e de cada professor em situação de trabalho**.

Emerge fazer do **professor** não um consumidor, mas um **construtor e co-produtor de conhecimento**, desencadeando-se situações formativas à medida da singularidade dos actores e dos contextos. Inerente ao sujeito, a formação concretiza-se na interacção consigo mesmo, na interacção com os outros e na interacção com as suas tarefas.

Da problematização das práticas profissionais quotidianas e da formulação de necessidades de formação, é possível emergirem mudanças sustentáveis, cabendo aos professores o protagonismo no desenvolvimento de processos de inovação da prática pedagógica.

O novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino abre caminhos para uma efectiva participação dos professores desafiando-os na concretização de mudanças e inovações e conduzindo-os ao fortalecimento da sua *identidade profissional*. Ao desenvolverem projectos educativos nas escolas, adequados às realidades e às necessidades do meio, têm a oportunidade de proceder à gestão flexível de um currículo nacional, viabilizando respostas educativas diferenciadas, que permitam os alunos **ter prazer em aprender e em continuar a aprender**, aspectos determinantes no

sucesso de todos os alunos e no sucesso da aprendizagem ao longo da vida. Levy-Leboyer, citado por Gonçalves (2003a: 61), defende que “*o enfoque terá de se deslocar do ensino para a aprendizagem é desejável que os professores se preparem mais para estimular, colocando em situação, para treinar os alunos a fazer face ao imprevisto, do que fazer memorizar repertórios de operações*”.

Nas suas práticas, **os professores também adquirem e desenvolvem saberes**. Revela-se, portanto, de extrema importância que a formação dos professores tenha sempre em conta *o pensamento e o saber prático* destes agentes educativos.

Vários são os autores que convergem na defesa de uma estreita articulação e aproximação da formação aos contextos de trabalho, sobrepondo-se os espaços de formação e os espaços de realização, os tempos de aprendizagem com os tempos de acção. Identifica-se o valor formativo do ambiente de trabalho e promovem-se as interacções humanas e a participação dos diferentes actores nos processos formativos. **Valorizam-se os saberes experienciais dos professores, pressupondo-se uma dialéctica permanente teoria-acção-reflexão. A formação contextualizada favorece a prática reflectida e promove a construção de conhecimento profissional dos professores.**

Considerando-se a prática como fonte de conhecimento e os professores como *produtores da sua profissão* (Nóvoa, 1992), concebe-se uma lógica de formação que implica directamente os professores e a sua vivência na sala de aula, exercendo-se um diálogo crítico e construtivo entre a pessoa professor e a acção desenvolvida: *aprende-se a fazer fazendo e reflectindo sobre os problemas* (Schön, citado por Alarcão, 1996).

É nesta perspectiva de formação, orientada para a análise das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento da **capacidade de reflexão**, que Donald Schön (1992) apresenta os conceitos *conhecimento na acção*, *reflexão na acção*, *reflexão-sobre-a-acção* e *reflexão-*

-sobre-a-reflexão-na-acção que são retomados por Gómez (1992) como processos constituintes do **pensamento prático do professor**.

Este procedimento de reflexão permanente é uma das estratégias para aquisição de saber profissional, desencadeador de um processo de auto-formação que acontece em íntima ligação com o trabalho diário de sala de aula, ou seja, com a prática. Schön (1992) e Zeichener (1993) designam por *practicum* a esta componente de formação, a qual se constitui como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento e do pensamento prático do professor.

O desenvolvimento de uma atitude prática-reflexiva fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, consagrando-os como produtores de saber e de saber-fazer e conferindo-lhes autonomia, como refere Nóvoa (1992). O exercício da práxis reflexiva promove, segundo este autor, o desenvolvimento organizacional, transformando-se a escola num espaço de acção-reflexão-acção por excelência, passando-se da valorização de experiências pessoais e de grupo à capitalização das inovações implementadas, evoluindo-se no sentido da criação de redes de colaboração profissional.

O conhecimento constrói-se através de interacções entre cada sujeito e os elementos do grupo. É uma construção que depende de cada um, individualmente, e do grupo onde está inserido. Os professores, em equipa, descobrem a riqueza e o valor da cooperação interagindo com os outros, multiplicando as suas aprendizagens. Gonçalves (2003a: 57) afirma que “*uma aprendizagem eficaz está, cada vez mais, associada à comunicação e a uma maior partilha de informação, levada a cabo em contextos informais de aprendizagem*”.

Desafiados a trabalhar em equipa, a procurar e a construir a formação que lhes faz falta, adequada ao potencial humano, que são os alunos, e ao potencial social, que é o meio onde

a escola se insere, os professores formam-se agindo e reflectindo sobre as suas práticas, interagindo com os pares.

Através do trabalho de equipa e do reforço da coesão do grupo, multiplicam-se oportunidades para a interacção entre os professores em particular e entre todos os actores e parceiros educativos em geral, sendo que, de acordo com Delors (1996: 143), “*apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma actividade solitária (...), o trabalho em equipa é indispensável (...) para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos*”.

Romper com a cultura de isolamento é um desafio aos professores deste século, requerendo-se que ponham a funcionar projectos educativos válidos, sustentados numa **verdadeira cultura de participação e colaboração**, adaptando e melhorando as práticas de intervenção. Enquanto membros de grupos de trabalho, requer-se aos professores que “sejam capazes de trabalhar com um leque alargado e, por vezes, diferenciado, de pessoas, pelo que devem possuir as chamadas competências interpessoais”. (Gonçalves, 2003a: 57).

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores tem uma conotação de evolução e continuidade e pressupõe a urgência de se “promover nos professores as competências essenciais de autoformação e ecoformação para continuar sempre a aprender a aprender” (Ambrósio, 2001), o que, mais uma vez, nos faz retomar a **formação ao longo da vida**, pois, conforme apresenta Gonçalves (2003a: 57), esta tornou-se “**uma necessidade incontornável**”.

2. A Escola: Uma Organização que Aprende

2.1. A Escola-Comunidade Educativa

No presente horizonte temporal, como sugere Perrenoud (2002: 190), “o bom senso levamos a crer que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar e até inspirar transformações culturais”. Daí que, como a ponta Ambrósio (2001), a escola, “tem

de descobrir-se a si e de iniciar o seu percurso formativo a percorrer ao longo da vida”, sendo que a sua importância não se confina a “um lugar de ensino”, mas precisa de se assumir como “instituição que forma e promove a mudança” (Ambrósio, 2001).

Por outro lado, a actividade educativa não é da exclusiva responsabilidade de educadores e professores, exigindo-se o comprometimento da sociedade em geral na missão de educar: autarquias, entidades representativas das diversas actividades sociais, económicas e culturais, instituições de natureza científica, entre outras. Este facto traduz-se numa nova concepção de escola, numa inovada cultura escolar - a *Escola Comunidade-Educativa* -, um sistema aberto que partilha responsabilidades com os parceiros sociais envolventes, uma escola enquanto unidade organizacional a quem, de forma autónoma e descentralizada, é permitido instituir caminhos flexíveis, criativos e inovadores, numa perspectiva de sustentabilidade, ou seja, a longo prazo.

Com capacidade e competência para encontrar soluções adequadas a problemas emergentes, atribui-se à Escola Comunidade-Educativa responsabilidade pela qualidade educativa que oferece, apostando-se numa **organização qualificante**, aberta a todos e onde todos, assumindo-se uma *comunidade de aprendizagem e de partilha*, podem aprender a aprender ao longo da vida, co-responsabilizando-se pela construção de projectos coerentes e integrados, valorizadores dos recursos humanos e físicos existentes.

Entendendo a aprendizagem de uma forma situada e como uma questão de pertença e de participação numa **comunidade de prática**, esta assume, para Lave e Wenger (citados por Belchior, 2007), criadores deste conceito, uma importância central para o grupo de pessoas que interagem, partilham experiências, aprendem em conjunto e desenvolvem um sentido de “engajamento”.

O significado do termo “comunidade” conduz-nos ao conceito de partilha da vida entre pessoas, a acontecer mediante o trabalho cooperativo de todos os membros, e ainda à ideia

de um lugar com identidade própria, ou, conforme definem Senge et al (citado por Gonçalves, 2005b), “*um lugar radicado na biosfera, cheio de actividade, respeito mútuo e o reconhecimento de que todos, naquele lugar, têm responsabilidades uns para com os outros, porque as vidas de todos são interdependentes*”.

Sendo uma comunidade e não um aglomerado de pessoas, a *Escola Comunidade-Educativa* implica a edificação de uma rede de cooperação alicerçada na consciência da responsabilidade pessoal e no compromisso expresso de participar na vida colectiva. Funcionando todos os actores em conjunto, tomando-se decisões partilhadas, é possível gerar-se **um ambiente de mudança crítica reflexiva conducente ao desenvolvimento**. Estas são características de uma organização que aprende (*learning organization*).

A *Escola Comunidade-Educativa* é um sistema social vivo e dinâmico que nos remete para o paradigma da complexidade, na medida em que implica um esforço de compreensão não fragmentada das questões que se colocam, apontando-se para uma visão sistémica, na qual se identificam as características da totalidade.

Peter Senge (2005), apesar de considerar que as cinco disciplinas (Domínio Pessoal, Modelos Mentais, Visão Partilhada, Aprendizagem em Grupo e Pensamento Sistémico) formam um todo, valoriza em particular o Pensamento Sistémico (a quinta disciplina), na medida em que, na sua óptica, este implica a percepção de que tudo está interligado.

Nesta perspectiva sistémica, transposta para o mundo escolar e analisada pela complexidade, há a considerar um mundo de interacções entre o seio da escola e o meio envolvente, encarando-se as situações e problemas emergentes em contexto escolar não como acontecimentos isolados e aleatórios.

2.2. A Escola que Aprende

Produzir **aprendizagem organizacional** (*organizational learning*) na escola é possível desde que se assuma que não são só os alunos que podem aprender no seu seio, mas todos os agentes educativos que nela trabalham. A este propósito, Senge et al (2005:16) apresentam que “as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adopção de uma orientação aprendente”, ou seja, numa postura intrínseca, interna, que coloca as pessoas pertencentes a uma comunidade educativa a reconhecerem a importância do que podem fazer e aprender umas com as outras. Com vista ao melhoramento permanente dos serviços que prestam à comunidade, os diferentes agentes educativos podem e precisam de **continuar sistematicamente a aprender**, bem como **a utilizar e a criar conhecimento novo**. Nesta perspectiva, uma escola passará a ser “um ponto de encontro para aprender – dedicado à ideia de que todos os envolvidos nela, individualmente ou juntos, estarão, continuamente, aperfeiçoando e expandindo sua consciência e suas capacidades” (id: 17).

Bolívar (1997: 85) defende que, para se conceber a escola como comunidade de aprendizagem, é necessário que o seu conhecimento se construa a partir essencialmente de dois processos: aprender com a experiência acumulada e aprender com os projectos postos em prática, dependendo ambos de redes de colaboração criadas entre os seus membros.

De acordo com Nonaka e Takeuchi, citado por Gonçalves (2003: 226), “o conhecimento novo é sempre iniciado por um indivíduo, uma vez que a organização não pode criar conhecimentos por si própria sem a iniciativa dos indivíduos e a interacção que tem lugar no seio do grupo”. Ainda assim, partir de um indivíduo, não significa nem limitar-se ao seu conhecimento pessoal, nem somar os conhecimentos de todos os indivíduos de uma organização que pretenda aprender, ou seja, conforme apresenta a autora “a aprendizagem ao nível individual e dos grupos não garante a aprendizagem ao nível da organização”.

Voltando a Senge (citado por Gonçalves, 2005a) e ao desenvolvimento de capacidades de aprendizagem dentro das organizações, este autor defende que “*as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual*”.

Assim, uma escola que pretenda ir mais além do que adaptar-se à mudança, quantas vezes vinda do exterior e imposta pelo poder central, e que deseja evoluir no sentido de se constituir como organização aprendente, precisa de criar nos seus membros o impulso para gerarem conhecimento, aprendendo em contexto, de forma cooperativa, em dinâmicas inter-relacionais.

Neste sentido, a partilha e a troca de informação e de saberes numa *Escola-Comunidade Educativa* têm um papel fundamental a desempenhar, pois só assim será gerado conhecimento novo e utilizável. No âmbito de uma “*organização auto-formativa e qualificante*”, entrecruzam-se as situações de trabalho – *lugar de fazer* – e as situações formativas – *lugar de aprender* -. É uma situação que implica, no entender de Canário (1997) e de Barroso (1997), a introdução de **novos modos de pensar e organizar o trabalho nas escolas**, exigindo-se aos professores novas competências, como sejam as de *trabalhar em equipa, pensar à escala da organização no seu todo e agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação*.

A este propósito, Perrenoud (2000), ao definir “dez novas competências” implícitas em um renovado “ofício de professor”, com redelineadas actividades docentes, enfatiza o “trabalho em equipa” numa escola que “caminha para a cooperação profissional” (p. 79), mencionando a importância de os professores agirem como um actor colectivo, tomando decisões conjuntas.

Uma escola onde o conhecimento é partilhado e utilizado em função do seu contexto, da sua realidade é designado por Nonaka e Konno por “*ba*”, “**um contexto no qual o conhecimento é criado e utilizado**”(Gonçalves, 2004: 104). Mencionando aqueles autores, Gonçalves (2005b) enuncia que “o facto de uma pessoa participar dum “*ba*” permite que o seu conhecimento individual seja partilhado, recriado e amplificado”.

Assim, **na escola aprendente, é vital que não só o indivíduo aprenda mas que, especialmente, a organização aprenda**, pelo que interessa saber como é que o conhecimento individual se transforma em conhecimento organizacional.

No entender de Nonaka e Nishiguchi (citados por Gonçalves, 2003), existem dois tipos de conhecimento: o *conhecimento tácito*, que não pode ser expresso verbalmente, dado que é pessoal, está ligado a um contexto e só se manifesta através de acções, e o *conhecimento explícito*, que “pode ser captado e codificado em manuais, procedimentos e regras” (Gonçalves, 2005b).

Estes dois tipos de conhecimento são essenciais e determinantes nas organizações, dado que se complementam e que potenciam a criação de conhecimento novo. Ambientes de trabalho colaborativos, envoltos em clima de confiança e incentivadores do diálogo e de relações entre pessoas e grupos, possibilitam a partilha contextualizada de conhecimento tácito, tornando-o explícito e permitindo a aprendizagem organizacional.

Nesta linha, Gonçalves (2003: 271) considera que “a criação de conhecimento organizacional (...) é um processo em espiral, que começa ao nível individual e se eleva através de «comunidades de interacção»”.

Na *Escola Comunidade-Educativa*, torna-se imprescindível, no desenvolvimento de um projecto estratégico da organização, conforme apela Barroso (1997: 75) “*que se desenvolva nas escolas uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e colectivas) capazes de “emprenderem” as mudanças necessárias para que*

a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola”.

As chefias vão influenciar de forma muito decisiva na criação de responsabilidades partilhadas pelos seus membros e pela constituição de um **clima favorável à aprendizagem**, adequado à integração de equipas e **favorecedor da participação, negociação e construção de consensos**, enfim do desenvolvimento de um espírito crítico construtivo e do trabalho em equipa.

Gonçalves (2003: 101), referindo Senge, explicita que “a liderança é determinante para a criação de uma organização que aprende”, sendo que “uma organização aprendente não se compadece de esquemas hierárquicos permanentes sustentados na autoridade dos dirigentes”, os quais são os principais responsáveis pela aprendizagem nas organizações. Em outro lugar (Senge et al, 2005: 245, 246), este autor defende que “a liderança genuína é aumentar a oportunidade para que as pessoas pensem. Isso significa criar oportunidades para as pessoas pensarem juntas em diálogo”.

A direcção de uma escola desempenha um papel imprescindível na criação e gestão de um bom ambiente, favorecedor da reflexão, de auto e heteroavaliação crítica do projecto educativo da instituição e dos projectos pedagógicos em marcha. Gonçalves (2003: 98) enuncia que, na perspectiva de Nonaka e Konno, “(...) *a gestão de topo tem um papel preponderante como fornecedores do ambiente adequado para a criação do conhecimento dentro das organizações. Eles devem gerir para a emergência do conhecimento, partindo de pressupostos tais como a responsabilidade, a justificação, o suporte financeiro e a atenção, no sentido de cuidado (caring)*”.

O poder pode interferir de forma negativa na aprendizagem organizacional sempre que os estilos e métodos de liderança sejam exercidos com autoridade, pensando-se e decidindo-se por todos. No contexto actual das nossas escolas, em processos de constituição de

agrupamentos e de construção de autonomia, a gestão colegial está prevista no quadro legal vigente. É, portanto, possível aos directores, enquanto gestores de equipas transdisciplinares, assumirem compromissos (*engagements*), considerando o contexto educativo enquanto sistema complexo.

O facto de os líderes (de topo – comissões executivas - e intermédias - directores de turma, chefias de departamentos,...) poderem contar com a participação e colaboração de todos, exige-lhes auto-conhecimento e cuidado (*care*) suficientes para ajudarem a promover a criação de conhecimento novo. De acordo com Gonçalves (2003: 216), “*em situações de baixo nível de cuidado, as pessoas têm tendência a guardar para si o seu conhecimento e a retrair-se, em vez de expressarem livremente os seus pontos de vista, para não correrem o risco de serem mal aceites. Pelo contrário, num ambiente de elevado cuidado, existe um interesse, um apoio mútuo, e os membros do grupo ou da organização articulam espontaneamente o seu conhecimento tácito, recorrendo a linguagem não convencional, a metáforas e a analogias*”.

Com competências para saber ouvir, dialogar, gerir conflitos, criar consensos, negociar, decidir e agir conduzindo aprendizagens, os líderes (de topo e intermédios) estão aptos a pôr em marcha mudanças reflectidas, rumo à inovação. Enfim, constituem **uma liderança capaz de gerar uma *Escola-Comunidade Educativa* inteligente e reflexiva, capaz também de proporcionar um novo profissionalismo docente.**

3. Supervisão em Contexto Escolar

3.1.O Termo Supervisão

Historicamente, o entendimento do termo “supervisão” tem sofrido uma evolução conceptual, estando de início e até meados do séc. XX muito ligado à ideia de inspecção, fiscalização, avaliação, controlo de qualidade, eficácia, eficiência e rápida melhoria do ensino, numa perspectiva tecnocrática, pretendendo-se essencialmente que a arte de ensinar

fosse uma arte científica. Nessa altura, o supervisor era alguém que detinha poder, que estabelecia uma relação vertical e hierárquica com os formandos, chegando a ser, no caso específico de Portugal antes do 25 de Abril de 1974, um instrumento repressivo.

É, portanto, muito recente a ideia de “**supervisão**” enquanto **processo de interajuda, monitoração, acompanhamento e apoio** ao qual está subjacente a imagem do supervisor como elemento integrante fundamental de uma equipa que pretende veicular e pôr em prática processos construtivos em grupo, ajudando a fazer emergir a força criativa das estruturas organizacionais, numa perspectiva sistémica, institucional.

Vieira (citado por Amaral *et al*, 1996: 92) entende por supervisão, em contexto de formação de professores, “*uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação*”. Alarcão e Tavares (2003: 16), por sua vez, definem supervisão de professores como “*o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*”, considerando estes autores que os modos diferentes de se “fazer supervisão” e de “ser supervisor” estão de alguma forma ligados ao que se possa entender por “orientar”.

3.2. Cenários de Supervisão

Existe um leque considerável de estilos de supervisão, radicados em pressupostos teóricos distintos: uns, no âmbito de uma formação marcadamente tradicionalista, com características comportamentalistas, inseridos numa lógica de racionalidade técnica, outros, em contraponto, alicerçados em abordagens desenvolvimentistas e construtivistas, de carácter reflexivo e interactivo. Para Alarcão e Tavares (2003), esta dicotomia não é de facto real nas práticas de supervisão, sendo que entre uma teoria e a outra podemos encontrar vários “cenários”, por sua vez também “mais virtuais do que reais” dado que não se auto nem inter-excluem, mas coexistem muitas vezes.

Partindo deste pressuposto, os autores enunciam nove cenários, desenhados a partir da “ênfase que cada um deles dá a determinados aspectos do processo de supervisão” e que passamos a apresentar sucintamente.

O **cenário da imitação artesanal** funda-se na “passagem do saber fazer de geração em geração”. O supervisor é o detentor dos conhecimentos e, como “bom professor” é o modelo a imitar pelo formando, que, no processo, assume uma atitude passiva, precisando de imitar a actuação exemplar do professor-modelo.

No **cenário da aprendizagem pela descoberta guiada**, concede-se ao formando um papel mais activo, precisando este de conhecer diversos modelos de ensino. Assim, defende-se que a formação de professores passe primeiro por uma componente teórica e, posteriormente, por uma componente prática, a qual se inicia pela observação de diferentes professores em contextos diversos para só então desenvolver a sua prática pedagógica, começando por situações simples e assumindo progressivamente a responsabilidade total. É um cenário inspirado sobretudo na filosofia educativa de J. Dewey (citado por Alarcão e Tavares, 2003: 19).

No **cenário behaviorista**, com características utilitárias, existem preocupações ao nível do desempenho imediato, treinando-se competências, pré-determinadas, de forma descontextualizada no formando (com recurso frequente ao micro-ensino) o qual, numa atitude consumista, se transforma num técnico de ensino. O supervisor, reconhecendo-se com autoridade científica, é essencialmente um avaliador, tomando atitudes directivas, e o formando assume, inevitavelmente, uma atitude de passividade e de dependência face ao primeiro. Por sua vez, a prática pedagógica (de acordo com Houston e Howson, citados por Alarcão e Tavares, 2003: 24) e a acção supervisiva subordinam-se a três características: definição operacional dos objectivos, responsabilidade e individualização.

O **cenário clínico**, caracterizado essencialmente pela “colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (Alarcão e Tavares, 2003: 25, 26), centra-se na etapa final da prática pedagógica de alunos em formação inicial, sendo, no entanto, a sua utilização, na opinião destes dois autores, mais ajustada ao contexto da formação contínua. O formando detém um papel activo e dinâmico, ficando comprometido com o processo de mudança e melhoria da prática de ensino, enquanto o supervisor abraça a tarefa de o ajudar sistemática e continuamente, apoiando necessidades e analisando conjuntamente situações problemáticas emergentes da prática na sala de aula. Cogan, Goldhammer e Anderson são referenciados por Alarcão e Tavares como impulsionadores deste modelo que, independentemente do número de fases que cada investigador propõe, tem um carácter cíclico e operacionaliza-se de acordo com três elementos básicos: planificar, interagir e avaliar.

O **cenário psicopedagógico** radica na teoria de E. Stones, citado por Alarcão e Tavares, defendendo este investigador que “fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar” e que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (2003: 28). Com características semelhantes ao cenário clínico, existe uma preocupação específica com a componente psicopedagógica, fortemente influenciada pela psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A supervisão é, assim, entendida como “uma relação de ensino/aprendizagem, em que o supervisor, através do seu ensino, deve ter uma influência directa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do professor e através do ensino deste, uma influência indirecta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (id.: 30).

O **cenário pessoalista**, inserido numa perspectiva cognitiva e construtivista, atende ao grau do desenvolvimento global da pessoa, considerando-se existir relação entre este e a

actuação pedagógica do professor em formação. Combs, Fuller e Sprinthall, entre outros autores citados por Alarcão e Tavares, propõem que o processo de supervisão atenda “ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos” devendo-se “organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor” (2003: 35). Nesta abordagem, é importante que o supervisor tenha formação no âmbito das teorias do desenvolvimento do adulto e que adopte estilos de orientação diferenciados, adequados ao nível de maturidade do formando, de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal (cognitivo, social) e profissional de cada professor (Oliveira, 1992: 16).

No **cenário reflexivo**, o processo de supervisão assenta na construção pessoal de saberes e saberes-fazer que resultam não de normas e modelos impostos, mas de uma prática reflexiva sistemática, construtora de conhecimentos e de atitudes. Pressupõe partilha de poder entre formando e supervisor, ainda que cada um tenha papéis específicos a desempenhar. Assim, enquanto o formando, agente activo no processo, precisa de assumir a responsabilidade pela construção do seu projecto pessoal de professor, o supervisor facilita esse processo, apoiando e encorajando o formando a encontrar o seu estilo pessoal de intervenção e a desenvolver capacidades emancipatórias, num clima afectivo-relacional de permanente interajuda e colaboração, sustentado por uma comunicação aberta e autêntica. Assim, no entender de Donald Schön, investigador defensor desta abordagem, citado por Alarcão e Tavares (2003), o supervisor é um treinador, companheiro e conselheiro que alicerça a sua tarefa no valor da *reflexão na e sobre a acção e sobre a reflexão na acção*, atitudes conducentes, atendendo a que as situações educativas são únicas e dependentes do contexto específico em que acontecem, à construção do conhecimento situado profissional, apelidado por Schön de *epistemologia da prática*. A

“experimentação em conjunto”, a “demonstração acompanhada de reflexão” e a “experiência multifacetada” são as estratégias supervisivas mais adequadas a este paradigma reflexivo (Alarcão e Tavares, 2003: 36).

O **cenário ecológico** é apresentado por Alarcão e Sá-Chaves e também por Oliveira-Formosinho (citados por Alarcão e Tavares, 2003: 37), inspirando-se no modelo de desenvolvimento humano defendido por Bronfenbrenner, na linha de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e sócio-construtivista. Neste cenário, aprofunda-se o carácter reflexivo da supervisão, retoma-se a homologia entre o desenvolvimento do próprio professor e o desenvolvimento das crianças, considera-se a articulação entre formação inicial e contínua e destaca-se a articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde a prática pedagógica acontece. Tem-se em atenção a “influência que os contextos exercem na activação do potencial de desenvolvimento”, destacando-se a “relação recíproca sinérgica – sujeito/ambiente e ambiente/sujeito – e (...) uma rede múltipla de relações de intercontextualidade” (Alarcão e Sá-Chaves, 1994: 205). Nesta abordagem ecológica do desenvolvimento humano, o supervisor e o formando constituem uma “díade”, tendo o primeiro como missão promover e alimentar uma relação interpessoal adequada, estimular a prática reflectida e facilitar “a ocorrência de transições ecológicas”, que ocorrem “sempre que o professor participa num novo contexto e nele assume novos papéis, desempenha novas actividades e entra em contacto com outras pessoas” (id.: 212).

O **cenário dialógico**, tendo como base a supervisão clínica, adopta características dos cenários pessoalista e desenvolvimentista. Esta abordagem, desenvolvida por Waite, citado por Alarcão e Tavares, defende a supervisão dialógica e contextualizada, designada por aquele autor de “supervisão situacional”, atribuindo “à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos

professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão” (2003: 40). Defende-se que a “verbalização do pensamento reflexivo” conduz ao desenvolvimento e à aprendizagem não só de professores como de supervisores, esbatendo-se possíveis hierarquias entre estes agentes educativos, pelo que se estimula o “diálogo construtivo” no qual “todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (id.: 41).

Alarcão e Tavares, que reforçam a ideia de que os cenários apresentados se interpenetram, tecem ainda algumas reflexões sobre um outro cenário possível, classificado por Sá-Chaves (citada pelos autores, 2003: 43) de “**cenário integrador**” dado que agarra aspectos válidos de cada um dos nove que acabámos de caracterizar, numa perspectiva de *supervisão não standard* e que esta investigadora e Isabel Alarcão (2000: 188) designam por *cenário de intervenção reflexiva não standard*. Considera-se fundamental que os processos supervisivos visem a melhoria da educação nas escolas, sendo entendida a supervisão como “um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos.” (Alarcão e Tavares, 2003: 129).

3.3. O Ciclo de Supervisão

Ao considerarem que “a supervisão é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (2003;80), Alarcão e Tavares, aproximando-se do modelo de supervisão clínica de Goldhammer desenvolvido em cinco fases, apresentam um **ciclo de supervisão** com base em quatro momentos - **o encontro pré-observação, a observação propriamente dita, a análise dos dados e o encontro pós-observação** -, prevendo ainda, com alguma

regularidade, um **momento de balanço e avaliação do processo superviso e dos seus efeitos**.

3.3.1. Encontro Pré-Observação

Iniciando-se (ou reiniciando-se), nesta fase, o ciclo de supervisão, na lógica de uma “supervisão clínica, reflexiva e dialógica” (Alarcão e Tavares, 2003: 81), o supervisor precisa de ter presente a importância de uma atitude pedagógico-relacional assente numa **comunicação natural, aberta e autêntica**, sendo o primeiro responsável na criação e manutenção de um **clima de calor humano**, ou seja, um clima de empatia, confiança e apoio indispensável para melhor intervir no desenvolvimento e na aprendizagem do formando.

Para Alarcão e Tavares, “a clareza, a transparência e a falta de ambiguidade são as palavras de ordem” (2003: 81) para se estabelecer uma **comunicação positiva** e facilitadora da reflexão conjunta sobre a acção. Os autores retomam de Hennings três elementos que dificultam ou impedem a comunicação entre supervisor e formando: as *máscaras*, situações em que os participantes disfarçam sentimentos ou pensamentos; as *divagações*, que acontecem quando nos distanciamos das nossas verdadeiras preocupações, sempre que nos antecipamos ao pensamento do outro ou se nos preocupamos demasiado com a verbalização do nosso pensamento; e ainda pela intromissão de *filtros*, caracterizados, na opinião dos autores, pelo ditado popular “só ouves o que te convém”.

Desta forma, a comunicação a estabelecer no quadro de uma relação autêntica e envolvente, caracteriza-se essencialmente pelo estabelecimento de um **diálogo aberto e franco**, conduzido, segundo Oliveira (1992: 18) pelos seguintes princípios: situar-se nas situações reais do processo de ensino/aprendizagem, prevendo a participação activa do formando; integrar a auto e hetero-análise/avaliação da actuação pedagógica; caracterizar os padrões de ensino do formando, clarificando e fundamentando teoricamente a sua acção

educativa; e ainda estimular a decisão pedagógica do formando tendo em conta as suas características pessoais e o contexto educativo em que está inserido.

De acordo com esta autora, o diálogo em supervisão não pode estar dominado por “valores de juízo sobre o professor em formação mas sim na análise/reflexão das situações educativas contextualizadas” (id.), o que pressupõe, ao invés de “monólogos” controlados e dirigidos pelo supervisor, conforme veiculam as concepções mais tradicionais e comportamentalistas, a adopção de “conversas autênticas”, num estilo de supervisão de cariz colaborativo, implicado e responsável.

No entender de Alarcão e Tavares (2003: 83), “quando o trabalho é de colaboração (...) o *você* dará lugar ao *nós* porque ambos se debruçaram sobre o assunto e se comprometeram na tentativa da sua solução”.

É este “assunto”, preocupações e interesses relativos à actuação pedagógica, que precisa de ser acordado entre supervisor e formando na fase de *pré-observação* e que será o foco da observação para posterior reflexão conjunta. Assim, depois de planearem as actividades com os alunos, terão de combinar objectivos e aspectos que serão objecto de observação, bem como combinar estratégias, meios/instrumentos que ficarão ao serviço dessa observação e que poderão facilitar a análise e discussão de dados obtidos. Conforme referem Alarcão e Tavares (2003: 27), no encontro pré-observação pretende-se sobretudo **“identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar”**.

3.3.2. Observação

Alarcão e Tavares (2003: 86) definem observação, neste contexto de supervisão, como “o conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa e noutra das variáveis em foco”.

São considerados dois tipos de *métodos de observação*: os *quantitativos*, cujo enfoque são os comportamentos observáveis e quantificáveis de forma a conseguir responder à pergunta “quanto”, o que exige a construção de instrumentos rigorosos, objectivos e válidos de categorias e sinais assim como de grelhas de análise, implicando conhecimentos de matemática e estatística; e os *qualitativos*, iniciados por antropologistas, e que obrigam à recolha do “máximo de notas possível para descodificar e compreender o que se passa” (Nabuco, 2005), procurando respostas para as perguntas “como”, “porquê” e “para quê”, partindo do observável para a interpretação de um determinado fenómeno num contexto específico (Alarcão e Tavares, 2003: 90). Encontramos esta mesma ideia em Amaral *et al.*, (1996: 111) ao considerarem, a propósito da observação naturalista, de cariz qualitativo e etnográfico, que “o objectivo último é obter um registo o mais exaustivo possível, de modo a explicar o porquê e o para quê através do como.”

Requer-se, entretanto, que o observador seja discreto, precisando de adquirir um bom treino para ampliar a sua capacidade de observação e conseguir ser cada vez mais preciso e objectivo na recolha de dados e fenómenos os quais, no entender de Alarcão e Tavares (2003: 89) são “tão complexos, invisíveis e altamente contextualizados como os que constituem a variedade de factores que intervêm na interacção de um professor com os seus alunos na sala de aula”. Estes autores chamam a atenção para a diferença entre observação e interpretação, actividades intimamente relacionadas, mas que é necessário o observador saber distinguir.

Identificam-se dois tipos de *observadores*: os *participantes*, “os de dentro da sala de aula” que “podem vir a sentir muita dificuldade em ser objectivos a distanciar-se daquilo que eles conhecem por dentro diariamente”, e os *não participantes*, observadores externos, que observam e registam com um objectivo pré-determinado, que “podem ser mais objectivos

porque não estão emocionalmente tão envolvidos” e que, com frequência, são “levados a interpretar os acontecimentos de uma forma distorcida” (Nabuco, 2005).

Uma observação naturalista da complexidade da interacção educativa na sala de aula exige ao supervisor, no entender de Alarcão e Tavares (2003: 86), a opção e utilização de estratégias adequadas ao formando e à análise que será feita na conferência, dado que “este tipo de observação serve para introduzir o formando na complexidade da sala de aula, ajudando-o a aperceber-se da multiplicidade de papéis que o professor tem de assumir. Ajuda ainda a interpretar comportamentos, dado que dá informação sobre a totalidade dos vários aspectos de ensino-aprendizagem.” (Amaral *et al*, 1996: 111)

3.3.3. Análise de Dados

Esta fase do Ciclo da Supervisão, distanciada da acção educativa observada, remete o supervisor para um momento solitário e introspectivo, durante o qual analisa em primeira instância os dados recolhidos, interpretando-os, atribuindo-lhes sentido, para, a seguir, tomar decisões sobre a abordagem interpessoal que irá ser adoptada no encontro pós-observação.

Conforme explicitam Alarcão e Tavares (2003: 92), “o tratamento dos dados está intimamente relacionado com a natureza da observação, o seu objectivo e o tipo de observação utilizada”, ainda que o objectivo de dados observados seja sempre “transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, sempre que possível visualizada, dos dados significativos” (id.: 97).

Assim, o tratamento de dados de uma observação do tipo quantitativo pode ser traduzida em percentagens, proporções ou frequência relativa, fazendo-se uso, por exemplo, de gráficos. Os *dados de uma observação do tipo qualitativo*, tendo como principal função “*agarrar incidentes críticos com interesse ou constantes significativas na actuação dos agentes de ensino ou na sua interacção*” (id.: 93), têm um tratamento diferente, exigindo

uma leitura atenta de registos da aula observada para identificação de aspectos significativos e relevantes.

3.3.4. Encontro Pós-Observação (Conferência de Supervisão)

Segundo Alarcão e Tavares (2003: 98), este estágio do ciclo de supervisão retoma alguns dos aspectos tidos em conta no encontro pré-observação: criação de uma atmosfera afectivo-relacional envolvente e estimulante, manutenção de uma comunicação aberta, adopção de um *diálogo construtivo, transparente e interpretativo*, atribuição de um *papel activo ao formando* e ainda *utilização de estilos e estratégias diversificados e diferenciados*.

Ex libris da supervisão clínica, a conferência é o palco onde, por um lado, se concede protagonismo ao formando, permitindo-lhe reflectir sobre o seu “eu” de professor e sobre a sua interacção com os alunos, e, por outro lado, se reforça e amplia o papel do supervisor enquanto promotor do desenvolvimento pessoal e profissional daquele, ajudando-o a tomar decisões, a incrementar a sua autonomia e a aperfeiçoar a sua acção pedagógica através de uma reflexão sistemática, num processo contínuo de resolução de problemas e de construção de saberes.

A *reflexividade* encontra verdadeira expressão nesta etapa do ciclo de supervisão, já que é através da *reflexão-na-acção*, da *reflexão-sobre-a-acção* e da *reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção*, conceitos-chave defendidos por Schön (citado por Alarcão e Tavares, 2003: 34-36, por Oliveira, 2003: 15 e por Nóvoa, 1992), que o supervisor e o formando analisam e reconstróem a acção educativa, compreendem a complexidade das situações da prática pedagógica, consciencializam erros cometidos e traçam novas e diferentes soluções, antecipando melhoramentos e mudanças contextualizadas.

Esta abordagem reflexiva sobre a prática na formação de profissionais remonta a John Dewey (citado por Amaral *et al.*, 1996: 98 e por Jacinto, 2003: 51), definindo o autor três

atitudes necessárias ao supervisor/professor reflexivo e à acção reflexiva: ***abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento***. Zeichner e Smyth (citados por Amaral *et al.*, 1996: 98), por sua vez, chamam a atenção para a inocuidade e o vazio de uma reflexão pela reflexão, distinguindo-a de uma prática verdadeiramente reflexiva, ou seja, de uma ***reflexão crítica***, meio (e não um fim) importante para a construção e aquisição de conhecimento e de saber profissional.

A reflexão na e sobre a acção não dispensam de todo as ***relações interpessoais*** supervisor/formando, pois, ainda que a auto-reflexão tenha também lugar no processo superviso, é a ***reflexão em parceria*** que permite a passagem ***do “eu solitário” ao “eu solidário”***, possibilitando a transformação do conhecimento tácito em explícito, sendo que *não é uma andorinha que faz a Primavera*, conforme sublinham Sá-Chaves e Amaral (2000: 83).

As ***perguntas pedagógicas***, assim denominadas pela sua intencionalidade formativa, estão, no entender de Alarcão e Tavares (2003: 107), na base das diferentes estratégias supervisivas. Surgem como “estímulos para a reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção” (Amaral *et al.*, 1996: 105) e concedem “poder emancipatório (*empowerment*) ao professor, já que o colocam em situação de “questionamento das práticas e teorias de ensino-aprendizagem e a sua validade” (id.: 103). Smyth (citado por Alarcão e Tavares, 2003: 107), tendo em conta os diferentes níveis de reflexão que desencadeiam, apresenta quatro tipos de perguntas: de *descrição*, “ao nível do que o professor faz e sente”, de *interpretação*, dirigidas “ao significado das acções ou dos sentimentos”, de *confronto*, “com outras formas de ver e outras alternativas” e de *reconstrução*, que permitem “o início da mudança” (id.).

Conforme defendem os autores consultados, e dos quais destacamos as afirmações de Alarcão e Tavares (2003: 28), **“a supervisão deve ser continuada e não esporádica e a**

avaliação de cada ciclo deve fornecer feedback para o ciclo subsequente”. Recordamos os esquemas representativos do modelo prático-reflexivo de desenvolvimento/formação profissional segundo Wallace (citado por Jacinto, 2003: 49-50) e da dinâmica da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem segundo Smith (citado por Alarcão e Tavares, 2003: 122) (fig. 1 e 2), que nos parecem muito claros ao ilustrarem de forma inequívoca o carácter cíclico do processo supervisão.

Fig. 1 - modelo prático-reflexivo de desenvolvimento/ formação profissional segundo Wallace
(in: Amaral et al, 1996: 98 e Jacinto, 2003: 50)

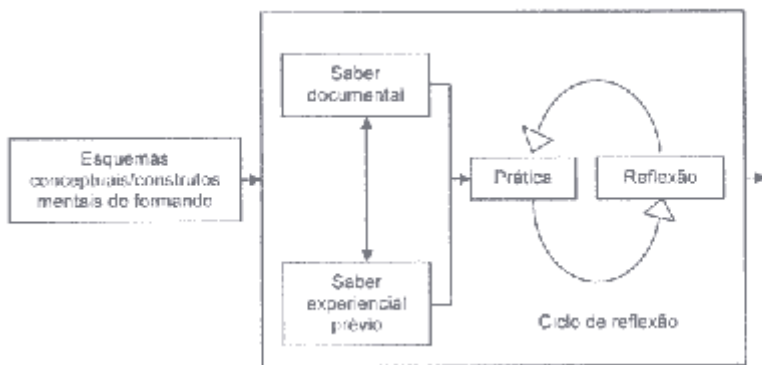


Fig. 2 - dinâmica da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem segundo Smith
(in: Alarcão e Tavares, 2003: 122)



3.4. O Papel do Supervisor

Retomando a definição de supervisão de Alarcão e Tavares (2003: 16), apresentada no ponto 1.4.1., como *o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*, faz-nos sentido destacar agora a ideia de **desenvolvimento**, na medida em que a missão do supervisor e do (futuro) professor os enquadra como profissionais do desenvolvimento humano. Nesta linha, Amaral et al (1996: 92-93) afirmam que “o supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do

professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando. Por outro lado, o desenvolvimento profissional do professor tem como objectivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.

Supervisor, futuro professor e alunos constituem uma “triade”, conceito que tem a sua origem na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (citado por Alarcão e Sá-Chaves, s/d;204). Este autor considera ambos os sujeitos envolvidos num processo permanente de desenvolvimento e enfatiza as interações que se estabelecem entre supervisor e professor (“diade”) e o meio ambiente que os envolve.

O processo supervisivo prevê o cumprimento de tarefas mais ou menos específicas a realizar por cada sujeito implicado, estando as do supervisor encimadas pela preocupação que este precisa de ter relativamente à personalidade de cada professor e ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo e afectivo, assumindo a sua orientação de forma a que prática pedagógica deste seja progressivamente mais adequada e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Relacionada com esta ideia, encontra-se a necessidade de **diferenciar** o modo de tratamento que tem com os formandos, ou seja, de adoptar um tipo de supervisão *reflexiva não-standard*, conforme defende Sá-Chaves (citada por Alarcão e Tavares, 2003: 43).

Glickman (id., 2003: 55), que também chama a atenção para a importância do contexto, dado que os sujeitos ficam influenciados por características da profissão e pelo ambiente de trabalho na escola, expõe, por sua vez, uma teoria sobre o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de supervisão. Considera este autor que o supervisor deve adoptar um estilo de supervisão directivo, não directivo e/ou de colaboração tendo em conta os tipos diferentes de professores e o seu nível de desenvolvimento como adultos, contribuindo, assim, para aumentar as capacidades dos formandos, de forma a que estes progridam para estádios mais elevados do pensamento.

Esta é uma ideia que sugere o conceito de *zona de desenvolvimento próximo (ZDP)* de Vygotsky e de *scaffolding*, introduzido por Bruner e outros (citados por Vasconcelos, 1997 e 1999), os quais se aplicam a crianças e a jovens alunos, mas também a (futuros) professores.

Entendida a ZDP como a distância entre o que um indivíduo é capaz de atingir individualmente e o que é capaz de atingir com ajuda, Vasconcelos (1997: 35) considera que “o conceito de Vygotsky da ZDP põe em destaque o papel do professor como membro mais experiente da sociedade”, sendo este o mesmo professor (supervisor) a que Alarcão e Tavares (2003: 30) se referem no seu conceito de supervisão. Este tem então “a responsabilidade de **ajudar o aluno a dar um passo em frente no seu desenvolvimento**” (Vasconcelos, 1997: 19), assumindo como missão ajudar os formandos “a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (id.: 35). Transpondo, portanto, a ideia de Vygotsky do mundo da criança para o do professor, aquilo que este pode fazer hoje em cooperação, será amanhã capaz de o fazer sozinho (adaptação nossa da citação de Vasconcelos, 1997: 36).

Esta forma aqui preconizada de ser supervisor conduz a que o acto da supervisão não seja entendido e desenvolvido como “uma aventura solitária”, mas, ao invés, como **uma tarefa de “responsabilidade colectiva”**, recorrendo-nos de expressões de Bruner e Vygotsky respectivamente.

Criar ZDP em contexto de supervisão concretiza-se na interacção entre supervisor e formando, em “clima relacional afectivo e emocional baseado na confiança, segurança e aceitação mútuas e em que tenham lugar o desejo de saber, a capacidade de espanto e o interesse por se conhecer a si próprio” (Coll *et al*, 2001: 134).

Aliado ao conceito de ZDP vygotskyano, encontramos o de “*scaffolding*”, cuja ideia fundamental reside na arte de “pôr, colocar andaimes”, estando esta imagem ligada às

atitude de apoio e de ajuda. Colocar andaimes, no contexto da supervisão, pode permitir aos formandos realizarem de forma independente aquilo que já são capazes e, em simultâneo, experimentarem fazer com a ajuda do supervisor o que ainda não conseguem fazer sozinhos, retirando-se os “andaimes” assim que não forem necessários ou reutilizando-se sempre que deles se sinta necessidade.

Vasconcelos (1999: 20) apresenta como componentes essenciais à colocação eficaz de andaimes, a resolução conjunta de problemas, a intersubjectividade, o calor humano e o acolhimento, assim como o assegurar de uma interacção pedagógica na zona de desenvolvimento próximo e a promoção da auto-regulação.

A autora, ao expor as implicações deste conceito para a supervisão pedagógica, entende que a construção do “scaffolding”, pode implicar que o supervisor precise de “encorajar, fazer perguntas, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, ou mesmo ensinar directamente, para que os formandos não absorvam passivamente as estratégias do supervisor, mas tenham um papel criador e reconstruam a tarefa, a actividade ou situação, através da sua própria iniciativa” (id.).

“**Encontrar as formas de ajuda necessária**” (ibid.: 24) é, em suma, uma tarefa que supervisor e formando precisam de ir descobrindo em conjunto, ainda que estes dois sujeitos, envolvidos neste processo contínuo de desenvolvimento que é a supervisão, tenham funções específicas a desempenhar. Alarcão e Tavares (2003: 56) consideram que, do ponto de vista do supervisor, todas as tarefas estão “subordinadas a um verbo fulcral: *ajudar* (a desenvolver-se como professor)”. Nesta linha, Katz (1995) sugere alguns princípios e técnicas que podem ser importantes para quem, como os supervisores, têm como função “*ajudar outros na sua prática lectiva*”.

Na essência deste “estilo de colaboração”, assim designado por Glickman (citado por Alarcão e Tavares, 2003: 74), encontra-se uma relação interpessoal à qual está subjacente a

ideia de supervisor que assume o papel de *“amigo crítico”*, o qual detém uma visão mais ampla de diversas situações emergentes da prática. É o princípio designado por Katz (1995: 2) de “enfoque na compreensão que o professor tem da situação” e que se traduz no facto de o formador ser “alguém que tem uma compreensão mais ampla do fenómeno relevante sobre o qual educador está a ser ajudado” (id.: 4).

Assim, e assumindo que o supervisor “não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional (Alarcão e Tavares, 2003: 43), é perfeitamente aceitável e até desejável que surjam situações em que o supervisor dá uma opinião, sugere uma forma diferente de agir, propondo, sem impor e de forma a não afectar a auto-estima do formando, uma experiência nova, uma mudança, uma alternativa.

Este é, aliás, um dos *skills* interpessoais apresentados por Glickman (citado por Alarcão e Tavares, 2003: 74), ao enunciar dez conjuntos de atitudes que, segundo ele, emergem como fundamentais na relação supervisor-formando - *prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar* -, entendendo o autor que o estilo de supervisão fica de alguma forma determinado pela ênfase que é dada a algumas destas atitudes.

Katz, defensora deste princípio, entende que ao resistirmos à tentação de julgar, “somos (...) levados a não nos precipitarmos nas respostas às situações, reduzindo uma tendência para reagir exagerada ou prematuramente” (1995: 9). Aliás, conforme mencionam Alarcão e Tavares (2003: 74) “a capacidade de *prestar atenção* e o *saber escutar* são consideradas

fundamentais pela maioria dos investigadores”, sendo importante para o formando perceber que está a ser escutado, que lhe está a ser dada atenção.

Em contrapartida, consideram também os autores consultados que “é conveniente que o encorajamento não seja dado de modo exagerado, de modo a que o professor não passe a depender dele” (Katz, 1995: 7). A qualidade da interacção entre supervisor e formando pode, assim, medir-se pela forma como o primeiro coloca desafios que possibilitam e até acelerem o crescimento do segundo, pela maneira como o estimula a desenvolver a sua iniciativa própria e a construir a sua autonomia. Ou seja, como sublinha Vasconcelos (1999: 20), o supervisor precisa de “saber encontrar o momento de retirar-se, arrumando o andaime, quando este deixa de ser necessário, evitando criar falsas dependências”.

Neste sentido, Katz (id.: 8) assinala a técnica de se saber “*manter a distância óptima*”, dado que se é verdade que a “proximidade mínima” não permite o estabelecimento de uma “relação favorável ao crescimento e ao desenvolvimento dos seus intervenientes”, também uma “proximidade excessiva pode impedir o orientador de avaliar o progresso do educador de forma realista”.

3.5. Supervisão – da Formação Inicial à Formação Contínua de Professores

Já referimos anteriormente que a supervisão em contexto escolar tem estado geralmente associada à formação inicial de educadores e professores. Contudo, a este respeito, Alarcão e Tavares (2003) retomam e reforçam a ideia da importância da supervisão no campo da formação contínua, apelando para a urgência de articulação entre a primeira e a segunda. Conforme mencionam os autores, “**a formação de um professor não termina (...) no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua**” (p. 113), defendendo que esta “deveria prolongar-se por toda a vida de um professor, numa verdadeira atitude de formação ao longo da vida” (p.126).

A formação contínua respeita, portanto, aos “professores no terreno” surgindo não como um complemento de uma formação inicial, mas como uma “boa” articulação entre estas duas vertentes, **“um processo integrado ao longo do ciclo de vida”** (Formosinho, 2002: 15). Um ciclo inacabado, mas, ao invés, um “*continuum*” que precisa de ser assumido pelos docentes como momentos de um processo global de educação permanente, um processo balizado pela prática e pela aprendizagem experiencial, reflexiva, crítica e transformadora.

Consideram Alarcão e Tavares (id.: 114) que “a dinâmica da supervisão deve continuar através de uma auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas”, o que exige o desmoronamento de ideias enraizadas de ligação da supervisão à inspeção e avaliação, mas a sua emergência “como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos” (ibd.: 129).

A cultura do ensino em geral e da actividade pedagógica das escolas do 1º Ciclo em particular tem sido desenvolvida com base no individualismo e no isolamento dos professores, mas a supervisão pode de facto ajudar a ultrapassar esta situação permitindo a passagem do “eu solitário” ao “eu solidário” que encontramos na concepção de Sá-Chaves e Amaral (2000). Traça-se a construção de um caminho profissional do professor realizado em equipa, que permite a construção de um conhecimento profissional como entidade colectiva, construído no trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns. Conforme certifica Alarcão (2000: 18), “o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo. Ao fazê-lo, enquadra-

se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho”.

Mobilizado como agente e sujeito da sua própria formação numa dinâmica cooperante e interactiva, o professor reconhece a valorização do seu conhecimento experiencial e descobre a riqueza e o valor da cooperação interagindo com os outros rumo à produção e construção de novos saberes e competências, melhorando e continuando a progredir na sua profissão.

A reflexão que, neste âmbito, é requerida aos professores é uma reflexão sistemática, crítica e transformadora sobre a prática, concebendo-se uma lógica de formação que implica directamente o professor e a sua vivência na sala de aula e exercendo-se um **diálogo crítico e construtivo entre a pessoa/professor e a acção desenvolvida**, pois, conforme afirma Schön (citado por Alarcão, 1996: 13) **aprende-se a fazer fazendo e reflectindo sobre os problemas**.

É nesta perspectiva que Alarcão e Tavares (2003) retomam de Smyth a ideia das potencialidades da supervisão clínica como um modelo de formação contínua, na medida em que diferentes estudos comprovam que os professores, enquanto adultos, aprendem essencialmente “com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas” (p. 121). É uma estratégia de formação que, para além de combinar acção e reflexão, tem ainda implícitos a motivação e implicação afectiva da pessoa/professor, o seu entusiasmo e satisfação no trabalho, bem como uma relação de confiança e de abertura entre colegas a qual permitirá, segundo Zeichner (citado por Alarcão e Tavares, 2003: 123) a **criação de uma cultura de comunidades reflexivas nas escolas**, ideia que Alarcão retoma ao apresentar as **comunidades aprendentes no contexto de uma escola** (in: Formosinho, 2002: 233).

Assentando a experiência de supervisão clínica, segundo Smyth (citado por Alarcão e Tavares, 2003), em três vectores - acção, reflexão e colaboração -, a função do supervisor, de acordo com este autor, é “antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência” (id.: 119). Por sua vez, **cabe ao professor envolver-se na análise da sua *praxis*** e desenvolver capacidades para se interrogar “sobre o quê, o como e o porquê do que acontece na sala de aula”, o que lhe permitirá evoluir e mudar o ensino e a própria escola (ibd.: 120).

É nesta linha que Alarcão e Tavares (2003: 129) defendem que o segredo da renovação das escolas passa por “uma mudança qualitativa, radical, dos professores”, sendo que a supervisão da prática educativa emerge “como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem”.

3.6. Contributo da Supervisão na Emergência de uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem

O termo supervisão e os conceitos e práticas que encerra não têm sido imutáveis, estando em transformação e evolução constantes, tal como testemunham os trabalhos dos especialistas nesta área. Assim, depois de assumir, conforme já referimos, um carácter de fiscalização e inspecção, a supervisão passou a ser considerada numa perspectiva de acompanhamento, orientação e ajuda. Após estar exclusivamente ligada à formação inicial de professores e educadores, tem-se evoluído para a formação contínua situada, reflectida e cooperada e, finalmente, advoga-se agora a inserção organizacional da supervisão, ou seja, a supervisão que visa “*o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que*

nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000: 7).

Do contexto de sala de aula e da formação de professores passa-se assim a abranger a dimensão institucional educativa, aspectos organizacionais e de desenvolvimento da escola entendida “como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e adultos, alunos e professores, profissionais e auxiliares) e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Formosinho, 2002: 17).

Esta é uma perspectiva que está ligada a uma nova concepção de escola, enquanto “organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria” (Alarcão, 2000: 17) e também a uma inovada concepção de professor, como membro de um corpo de profissionais “colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (Alarcão e Tavares, 2003: 131).

Projecta-se, portanto, uma nova concepção do papel de escola na sociedade, reconhecendo-se-lhe potencialidades para ser uma organização que aprende, emergindo simultaneamente um conjunto de novas funções supervisivas que podem resultar em valor acrescentado para os contextos de desenvolvimento profissional dos professores.

Fica a escola, por um lado, desafiada a construir caminhos para o seu desenvolvimento e aprendizagem permanentes. Fica a supervisão, por outro lado, incumbida pelo desenvolvimento qualitativo daquela instituição e de todos quantos nela trabalham, resultando sobretudo toda a sua acção numa melhoria significativa no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, fim primeiro e último de todo o trabalho educativo.

Inserindo-se nesta perspectiva de escola em desenvolvimento e aprendizagem e de escola como organização que aprende, Alarcão (in: Alarcão 2000; Formosinho, 2002 e Alarcão e Tavares, 2003), inspirando-se na designação de “professor reflexivo”, apresenta o conceito de **escola reflexiva** como *“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”*, um escola entendida enquanto *“lugar e tempo de aprendizagem, porventura, como ciber-lugar e ciber-tempo, para todos (...) mas também para si própria, como organização qualificante que também ela aprende e se desenvolve porque se pensa a si mesma”*.

Uma escola reflexiva requer que os professores se afirmem como profissionais reflexivos, que sabem agir e reflectir sobre a acção desenvolvida e que têm capacidade para conceber, desenvolver e avaliar, no terreno, com os restantes e não menos importantes agentes, um projecto educativo orientador da missão de educar num determinado contexto, uma escola que, numa visão sistémica, “concede a todos os que nela convivem condições para aprenderem e se desenvolverem” (Alarcão e Tavares, 2003: 137).

Uma abordagem reflexiva da escola implica também, por consequência, que o “eu solitário” do professor se transforme em “eu solidário”, apelando às palavras de Sá-Chaves *et al*, já aqui citadas, na medida em que é fundamental a emergência de um “grupo humano” que aprende e se desenvolve pela “acumulação de experiências e competências colectivas”, através de uma dinâmica de interacções complexas e colaborativas (Santiago, in: Alarcão, 2000: 27).

É nesta linha que Alarcão (2003) conceptualiza as *“comunidades de aprendentes”* que se contrapõem a culturas isoladas, “ilhadas” e que se justificam tendo em conta que **“a construção dos sentidos faz-se por meio do diálogo em grupo”**, ideia compatível com uma visão sistémica da escola, que torna possível a compreensão das inter-relações das

partes entre si e delas no conjunto do todo, permitindo-se ao grupo “ver mais longe, “para além de” e ultrapassar as perspectivas individuais” (p. 140).

Alarcão (id.: 148), citando Shulman, recorda as seis características que precisam de incorporar as *comunidades de aprendizagem* - abordagem de conteúdos geradores de novos saberes, aprendizagem activa, pensamento e práticas reflexivos, colaboração, paixão e sentido de comunidade ou cultura comum -, características às quais a autora acrescenta a de liderança que, na sua perspectiva, deverá ser assumida essencialmente por supervisores. Estes, membros do corpo docente da escola com formação específica para o desempenho das suas funções, terão como missão essencial a animação da formação situada, dinamizando e acompanhando processos de aprendizagem experiencial, ajudando a sistematizar saberes. Para Alarcão e Tavares (2003: 151), **a nova concepção do supervisor em situações organizacionais educativas** alargadas implica que estes adquiram **competências cívicas, técnicas e humanas** agrupadas em quatro tipos: interpretativas, de análise e avaliação, de dinamização da formação e ainda de comunicação e relacionamento profissional.

Enfim, a supervisão da escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem permanentes, que conduz a escola a *pensar-se no presente para se projectar no futuro* (Alarcão in Formosinho, 2002: 220) não só complementa a ideia de “professor - profissional reflexivo”, como acresce responsabilidades aos profissionais e agentes de ensino em geral, destacando-se em particular a responsabilidade do professor-supervisor que surge “*como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros*” (Alarcão, 2000: 19).

4. A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores

Do ponto de vista da legislação em vigor, e tendo como primeiras referências a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro alterada pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005 de 31 de Agosto) e o Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 344/89), a formação de educadores e professores é um dos principais vectores da educação que se pretende para o nosso país, identificando-se a **formação inicial** como a que **confere qualificação profissional para a docência**, assumindo como um dos seus grandes e principais objectivos *o desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica* (D. L. n.º 344/89, cap. II, art.º 7º d)).

Ao referir-se, no seu artigo 15º alínea c), à estrutura curricular dos cursos de formação, estabelece ainda este Decreto-Lei, que os cursos de formação inicial dispõem de estrutura adequada, a qual inclui designadamente *uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada*, devendo a mesma constituir-se como *uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente* (art. 16º,1.).

Entretanto, o novo Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, ainda que não empregue a terminologia “Prática Pedagógica”, enfatiza a **Iniciação à Prática Profissional** enquanto componente de formação consagrada “em grande parte, à **prática de ensino supervisionada**” na sala de aula e na escola, “correspondendo esta última ao **estágio de natureza profissional**”. Na alínea b) do n.º 4 do artigo 14º deste documento oficial, estabelece-se como uma das “regras” de actividades de

iniciação à prática, proporcionar “aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula”.

Evidencia-se, assim, a importância desta etapa de formação para os futuros profissionais de educação, transparecendo a ideia da atenção especial que precisa de ser concedida **ao ensino da prática** como um dos principais meios para **aprender a ensinar e a desenvolver a capacidade de relacionamento com os alunos**, ficando duas instituições, a de formação superior e a escola “cooperante”, responsabilizadas por uma assistência activa ao formando com vista ao seu crescimento profissional.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a **Prática Pedagógica dos alunos de Formação Inicial**, também designada por “**estágio pedagógico**” constitui uma das componentes do Curso de Formação Inicial e assume-se, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002: 107) como um “**processo central de iniciação à profissão**” não sendo “uma mera aplicação de conhecimentos anteriormente desenvolvidos, mas uma componente curricular específica, com finalidades e objectivos próprios” (id). Entende-se, assim, esta componente de iniciação à prática profissional, como refere Campos (in: INAFOP, 2002), “**uma oportunidade de integração em contexto de trabalho das aprendizagens realizadas nas outras componentes**”.

Oliveira-Formosinho (2002: 121) esclarece que “num modelo construtivista de formação considera-se que o aluno de práticas, o estagiário, aprende quer em interacção com os seus formadores quer com as crianças”, pelo que defende estar-se em presença de um modelo duplamente construtivista.

Visando a Prática Pedagógica “a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano

das escolas” (Formosinho e Niza, 2002: 18), o estágio precisa de prever a **integração entre os conhecimentos teóricos e os procedimentos em contexto real** (escola, sala de aula), permitindo ao futuro professor desenvolver as competências indispensáveis ao exercício da profissão, previstas no perfil de desempenho docente instituído pelos Decreto-Lei N° 240/2001 e Decreto-Lei N° 241/2001. Daí que, conforme aponta o documento de trabalho da Comissão ad hoc do *CRUP* (Ponte et al, 2000), ser importante “definir com precisão no projecto de formação inicial, a base da construção da profissionalidade – o que é fundamental, as tarefas mais comuns da função de ensinar, até porque reduz o chamado “choque da realidade” (citando Silva), sem esquecer, no entanto, a necessidade de propiciar, desde logo, o quadro global das actividades e das funções do professor”.

As condições de funcionamento da componente da Prática Pedagógica são determinantes no quadro de formação inicial de professores, deixando de ser entendida como “um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela” para se tornar num “**espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos**” (Tardif et al., citado por Formosinho e Niza, 2002: 13).

Formosinho e Niza (id: 17) reforçam a ideia de que “faz parte da iniciação profissional saber transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais susceptíveis de serem mobilizados para a acção quotidiana”, promovendo-se a **formação de profissionais crítico-reflexivos**, empenhados em reflectir sobre a sua prática, em construir conhecimento em função de respostas a determinadas situações. Como refere o *CRUP* (Ponte et al, 2000), sustentando-se em Tabachnick e Zeichner: “o que está em causa é a realização de uma aprendizagem significativa, assente no desenvolvimento da competência do questionamento da prática e de uma atitude reflexiva, contemplando os vários domínios da reflexão: (i) técnico (questionamento da eficácia dos meios), (ii) prático (questionamento dos propósitos e clarificação da congruência das actividades com

as intenções e objectivos), e (iii) crítico (questionamento ético e moral dos valores da igualdade e justiça nos discursos acerca das práticas).

No âmbito da formação inicial de professores assume particular importância e responsabilidade a Instituição Superior de Formação, através dos seus professores supervisores, e as escolas que recebem os alunos estagiários e que permitem a sua intervenção educativa em turmas leccionadas por professores que assumem igualmente tarefas de supervisão. Esta situação determina uma profícua ligação entre as Universidades e Escolas Superiores de Educação e as Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico que acolhem estagiários e que, no Decreto-Lei nº 43/2007, tomam a designação de “**escolas cooperantes**”.

A Comissão de Estudos e Pareceres do INAFOP menciona a urgência na “criação de um estatuto de “escolas cooperantes” com vista à valorização dos protocolos a celebrar entre as instituições de formação e essas escolas, de modo a constituírem-se como **estruturas de cooperação, estáveis e de qualidade, que incluam dispositivos de formação e de apoio à inovação e à investigação.**” (INAFOP, 2002: 7) No que concerne ao desenvolvimento qualitativo da formação inicial de professores, é ainda parecer desta Comissão que as instituições de formação e os seus formadores se mobilizem no sentido de construírem parcerias estáveis com “escolas cooperantes” para a realização de actividades de formação inicial e contínua e para o desenvolvimento conjugado das escolas e da investigação (id.).

Com a emergência do Decreto-Lei nº 43/2007, estas situações ficam contempladas, podendo ler-se, no seu texto introdutório, a obrigatoriedade de que “a qualificação profissional que habilita para a docência seja adquirida no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras.”

Expõe ainda no ponto 5. do artigo 18º que: “cabe aos estabelecimentos de ensino superior

participar activamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respectivos órgãos de gestão”.

Ficam, assim, responsabilizadas as instituições de formação de professores a estabelecerem parcerias com escolas do 1º ciclo do ensino básico de forma a criar-se entre ambas uma profícua ligação. Por outro lado, fica ainda a instituição incumbida de **promover “formação especializada” em supervisão sobretudo aos “orientadores cooperantes”**, sendo dada preferência, na escolha destes, “aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão” (Decreto-Lei nº 43/2007 Artigo 19º ponto 3.).

Neste contexto, reconhece-se a importância do processo de orientação da Prática Pedagógica/Iniciação à Prática Profissional dos alunos de formação inicial, destacando-se em particular o papel a desempenhar pelo **“orientador cooperante”** no crescimento pessoal e profissional dos formandos, exigindo-se-lhe qualificação necessária para **permitir aos estagiários uma intervenção educativa de qualidade e ajudar a sedimentar “atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com os outros actores sociais e educativos”** (Formosinho e Niza, 2002: 18). Vislumbra-se, nesta perspectiva, a teoria sociocultural de Vygotsky, dado que se permite e se estimula que a aprendizagem dos futuros professores ocorra através da interacção social e da actividade colaborativa entre o professor/orientador cooperante e o estagiário.

Formosinho e Niza (2002: 24 e 25) recordam que “desde 1997 que o nosso ordenamento jurídico reconhece que a supervisão (da formação) de professores representa um desempenho especializado para os professores, tendo-se criado, por isso, no ordenamento jurídico da formação especializada (D. L. n.º 95/97, de 23 de Abril) uma área de especialização em supervisão – a área de formação especializada de *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*.

Esta situação prevista na lei deixa transparecer a importância de tarefas a assumir pelo **orientador cooperante**, que tem uma “missão importante e difícil” desempenhando, na sua actividade de **orientar e ajudar o desenvolvimento da Prática Pedagógica dos futuros professores**, “um papel essencial na iniciação às práticas de desenvolvimento curricular e nas práticas relacionais, bem como na certificação da qualificação profissional” (Formosinho e Niza, 2002: 23).

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

1. Objecto, Campo e Questão Central do Estudo

A nossa experiência e as aprendizagens que temos vindo continuamente a realizar enquanto supervisoras da prática pedagógica de grupos de jovens em formação inicial tem-nos levado a auto-questionar sobre o impacto que este exercício supervisivo tem em estagiários e em professores cooperantes, estando também, no presente momento, particularmente interessadas em outro protagonista emergente do quotidiano educativo: a instituição escola, a escola enquanto organização autónoma, em desenvolvimento e em construção de mudança.

Consideramos que a Supervisão da Prática Pedagógica, de tão intrinsecamente ligada às práticas de sala de aula e às aprendizagens das crianças, não se esgota na capacitação profissional de futuros professores, mas implica reflexão, aprendizagem e construção de conhecimento permanentes por parte dos professores cooperantes. Colocamo-nos numa perspectiva em que, tal como apresenta Alarcão (in Oliveira-Formosinho, 2002: 218), a supervisão precisa de ser “vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (...) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve.”

Mas, acontecerá de facto assim? Até que ponto o conhecimento de um grupo de docentes, ligados à supervisão da prática pedagógica de formação inicial, é potenciado numa escola de 1º ciclo do ensino básico? Em que medida e de que forma esta se organiza para transformar o conhecimento implícito de agentes educativos que nela funcionam, em conhecimento explícito, colocando-o ao serviço mais alargado da comunidade que é a escola, assumindo-se como organização inteligente e reflexiva, enfim como organização que aprende?

No que concerne à construção do objecto de estudo, trata-se de uma abordagem que, seguindo a metodologia de estudo de caso, adopta uma visão sistémica da problemática da

supervisão da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, considerando não só alunos estagiários e a prática pedagógica em si, mas toda a complexidade inerente ao envolvimento de docentes supervisores e ainda à implicação da escola cooperante neste processo.

Afonso (2005: 48) afirma que “as experiências de vida e o conhecimento de mundos profissionais específicos devem ser mobilizados para o trabalho de identificação do problema”, sendo importante, acrescenta, “avaliar os seus adquiridos experienciais” (id. 50). A nossa convicção inicial era que o regime de “cooperação” com professores e os protocolos estabelecidos entre uma instituição superior de formação e uma escola do 1º ciclo do ensino básico teria como objectivo principal tornar possível o estágio de alunos da formação inicial. A nossa experiência e o nosso sentir a propósito do processo superviso, levava-nos a ter a ideia de que eram construídas aprendizagens, havendo lugar para o desenvolvimento pessoal e profissional individualizado: alunos estagiários por um lado, professores cooperantes por outro. Ainda assim, colocávamos a hipótese de surgirem alguns momentos de partilha informal, os quais poderiam permitir eventuais processos de aprendizagem comuns, com influência na inovação de práticas pedagógicas e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

O estudo que nos propomos realizar segue a metodologia de um estudo de caso e propomo-nos desenvolver uma tese relativa à importância e aos benefícios da implicação de uma escola do 1º ciclo, enquanto organização, em processo de colaboração e cooperação com uma instituição superior de formação no âmbito da supervisão da prática pedagógica de alunos da formação inicial. Situamo-nos numa visão sistémica do processo superviso, do qual nos parece poderem emergir mudanças nas práticas pedagógicas de professores aí em exercício, traduzindo-se numa melhoria do ensino veiculado na escola – a escola cooperante que será objecto de estudo, aqui designada de escola *M.A.*. Uma visão sistémica

que distinga, integre e evidencie a aprendizagem individual (de estagiários e de professores cooperantes) e a aprendizagem organizacional, ou seja, conforme expõe Alarcão, a aprendizagem inerente a “uma escola reflexiva entendida como comunidade de aprendentes” (in Oliveira-Formosinho, 2002: 236).

Este estudo organiza-se, assim, em função de dois eixos de análise principais:

O primeiro eixo de análise centra-se na relação supervisiva criada no decurso da prática pedagógica, tendo em conta a tríade *estagiárias-cooperante-equipa de tutoria*, e em questões de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional de estagiárias e professora cooperante.

O segundo eixo diz respeito à escola cooperante e a questões organizacionais, no que respeita ao acolhimento de sujeitos externos à escola - estagiários e equipas de tutoria -, ao seu funcionamento, a intenções formuladas em documentos oficiais e ainda ao tipo de acções levadas a cabo na escola com vista a uma partilha de informação e a uma permanente e intencionalizada aprendizagem e construção de conhecimento.

Apesar de estes dois eixos parecerem poder estar articulados e em interacção, a nossa percepção, no início do estudo, era que cada sujeito teria o seu espaço de intervenção, aprendizagem e responsabilidade, existindo uma ténue intervenção da escola enquanto organização que reflecte, aprende e se desenvolve no quadro da supervisão pedagógica da formação inicial de professores, objecto em que se centra o nosso estudo. Parecia-nos que equipas de tutoria, cooperantes e estagiários eram autónomos nos seus grupos, funcionando de acordo com as suas opções metodológicas e os contextos reais das turmas de crianças, traduzindo-se em eventuais mudanças conseguidas em sala de aula, mas em fraco impacto ao nível da organização escola.

Enfim, a problemática que se investiga neste estudo gravita à volta da seguinte questão central: *quem, quando, como e o que se aprende no quadro de supervisão da prática*

pedagógica numa escola do 1º ciclo? Que mudanças educativas se promovem e que impacto têm no conhecimento profissional de alunos estagiários, no desenvolvimento profissional da professora cooperante e na aprendizagem e desenvolvimento da escola?

2. Objectivos e Questões Orientadoras do Estudo

Contribuir para o conhecimento da realidade educativa do nosso sistema, ao nível da escola básica do 1º ciclo *M.A.*, constitui o objectivo central deste estudo, estando a nossa investigação orientada no sentido de tentar *compreender o impacto da prática pedagógica supervisionada na aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional de estagiárias e professora cooperante e ainda identificar formas de envolvimento da escola.*

A formulação da questão que está na origem da nossa reflexão e investigação situa-nos perante os seguintes objectivos gerais que orientam e guiam o nosso trabalho:

- ✓ *perceber quem, quando, como e o que se aprende no quadro de um processo de supervisão da prática pedagógica numa escola do 1º ciclo – a escola M.A.;*
- ✓ *conhecer o impacto que a supervisão da prática pedagógica de alunos em formação inicial (4º ano da licenciatura em 1º ciclo) tem no conhecimento profissional de estagiárias, na aprendizagem e desenvolvimento profissional da professora cooperante e ainda na aprendizagem e desenvolvimento organizacional da escola.*

Decorrentes dos objectivos gerais, definimos um conjunto de questões, de carácter flexível, susceptível de ser ampliado e redefinido durante o processo de trabalho de campo, já que o presente estudo é de “enfoque progressivo” (Stake, 1999: 114).

Tendo em conta que, em estudos de caso, como afirma Stake (2007: 49), “o caso e o contexto são infinitamente complexos e os fenómenos são fluidos e esquivos”, impunha-se uma clara definição de questões de investigação, dado estas constituírem uma estrutura

preciosa na organização do estudo e poderem fornecer grande parte da informação necessária para a descrição e interpretação do caso em análise. A referência conceptual e as opções teóricas que tomámos permitiram-nos, desde o início, questionar e analisar de forma mais adequada e aprofundada o contexto do estudo. A propósito da definição de questões específicas, temos presente a reflexão de Stake (1999: 25): “quizá la tarea más difícil del investigador es la de diseñar buenas preguntas, las preguntas de la investigación, que dirijan la atención y el pensamiento lo suficiente pero no en exceso”, reforçada ainda pela afirmação: “formular las preguntas de la investigación quizá sea lo que requiera una reflexión más ardua” (id.: 39).

São as seguintes as questões que formulámos e que focalizam essencialmente três planos de análise: as estagiárias, a professora cooperante e a escola.

Estagiárias:

- ✓ Que sentido tem para as estagiários a prática pedagógica, componente curricular integrante do último ano do curso de formação inicial?
- ✓ Que significado tem a supervisão dos professores cooperantes? Que aprendizagens entendem produzir-se e como?
- ✓ Que importância conferem a momentos de conferência de supervisão e de seminário para o seu crescimento profissional? Que aprendizagens consideram construir-se?
- ✓ Que significado tem para a eventual colaboração e participação da escola enquanto organização? Que percepção têm, no âmbito do seu estágio, do envolvimento da escola em geral e de órgãos de gestão em particular e que importância lhe atribuem?

Professora Cooperante:

- ✓ Que razões e motivações levam a professora cooperante a aceitar o acolhimento e a supervisão de estágios?
- ✓ Qual a importância que confere ao seu trabalho de supervisão da prática pedagógica de alunos da formação inicial?
- ✓ Em que medida entende a supervisão de estágios como um espaço de aprendizagem, um estímulo à mudança e um contributo para o seu desenvolvimento profissional?
- ✓ Em que medida considera que a Prática Pedagógica das alunas da formação inicial pode contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos da turma e para a melhoria da qualidade do ensino na escola?
- ✓ Em que medida considera que a Escola *M.A.* beneficia do dispositivo de Supervisão da Prática Pedagógica de alunos da formação inicial?

Escola (Conselho Executivo, na voz da Presidente):

- ✓ Qual a importância que o conselho executivo confere ao processo de supervisão acompanhado por professores a leccionar na escola? Que impacto para a escola e para a melhoria da qualidade educativa?
- ✓ Que responsabilidades assume a escola e que dinâmicas constrói e desenvolve como “cooperante” de uma instituição superior de formação, no âmbito da formação inicial de professores?
- ✓ Que importância atribui às eventuais aprendizagens feitas e conhecimentos construídos por grupos de estágio (estagiários, professores cooperantes e equipas de tutoria) e de que forma os rentabiliza?

- ✓ Em que medida nos documentos de organização e orientação da escola, em particular o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola, se intencionaliza, prevê e valoriza a supervisão de estágios?

3. Opções Metodológicas

A metodologia adoptada neste estudo de caso insere-se no paradigma de investigação etnográfica, seguindo uma abordagem naturalista, qualitativa e interpretativa, dado considerarmos ser a mais adequada ao objecto e objectivos estabelecidos, bem como ao problema que nos move nesta pesquisa.

Stake (1999: 49-50) considera que um estudo qualitativo é:

- a) *holístico*, desenvolve-se em contexto bem definido, procurando compreender essencialmente o seu objecto em si, em vez de compreender o que o diferencia dos outros;
- b) *empírico*, dado que está, na sua essência, orientado para o campo de observação de forma naturalista e não intervencionista;
- c) *interpretativo*, precisando o investigador de adoptar uma postura de atenção sistemática para conseguir identificar as situações relevantes, interagindo constantemente com o sujeito;
- d) *empático*, posto que atende à intencionalidade do actor, aos seus valores, assim como a novas realidades e responde a situações emergentes.

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1999: 47-51), numa perspectiva que nos parece complementar a anterior, advogam que a investigação qualitativa possui cinco características:

- a) *A fonte directa dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal*, o que implica, conforme defende Vasconcelos (1997: 42),

que a investigação decorra em cenário natural, sendo descritiva e centrada no significado e nas questões emergentes (émica); o investigador está onde os acontecimentos ocorrem naturalmente por oposição à que ocorre em contexto controlado (Bogdan e Biklen, 1999: 17) e centra-se nos pontos de vista dos actores (Afonso, 2005: 73).

b) *É uma investigação descritiva*, sendo os investigadores levados a “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (Bogdan e Biklen, 1999: 17). A este propósito, Afonso (2005: 115) socorre-se da “metáfora das lentes zoom” considerando que “pode constituir um bom instrumento para operacionalizar uma estratégia descritiva, aproximando ou distanciando”.

c) *Os investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos*, posicionando-se no terreno não como intrusos pontuais, mas em processo continuado de interacção com os sujeitos, de forma a perceberem as dinâmicas do ambiente em estudo.

d) *os dados tendem a ser analisados de forma indutiva*, dado que a preocupação do investigador não é testar hipóteses pré-definidas, mas construir um quadro que se vai estruturando à medida que recolhe dados e os analisa, tornando-se estes sucessivamente mais específicos à medida que a investigação avança;

e) *o significado tem uma importância vital* e, por isso, “os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente”, reflectindo-se este aspecto numa espécie de diálogo permanente entre o investigador e os sujeitos, com o objectivo de compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas

experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Psathas, 1973, citado por Bogdan e Bicklen, 1994: 51).

No presente estudo, seguimos a metodologia de estudo de caso, inserindo-nos numa perspectiva marcadamente etnográfica dado que a recolha de dados tem como principal objectivo perceber o ponto de vista dos actores sobre os assuntos relacionados com a problemática por nós definida. Como esclarecem Carmo et al (1998: 220), num estudo com características etnográficas “o investigador procura “imersão” na organização e tenta compreender os comportamentos dos sujeitos, não através dos seus pontos de vista, mas do ponto de vista daqueles que observa.” A este propósito, Vasconcelos (2000: 42) recolhe a seguinte definição do Dicionário Ilustrado Lello: “Etnografia será a escrita sobre o outro, sobre aquele que é diferente”, afirmando a autora que “usar uma abordagem etnográfica parece-me ser a via mais correcta de estudar o “outro” (*éthnos*, em grego, significa pessoa). Acrescenta ainda, recordando Geertz, que “só posso entender o outro, deixando-me imergir na sua vida e fazendo uma “descrição densa”, em profundidade dessa vida”.

Estudamos um caso singular em ambiente natural, em contexto específico e único que pretendemos caracterizar, compreender e interpretar. Yin (citado por Carmo et al, 1998: 216), considera um estudo de caso “como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”. Para Stake (1999: 11), por sua vez, “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”, entendendo ainda que o estudo de caso “es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender” (id.: 114).

Para este autor, o estudo qualitativo de casos é uma investigação de carácter muito pessoal, entendendo que o caso e o investigador interactivam de um modo único e não

necessariamente reproduzível em outros casos e com outros investigadores, os quais farão sempre um estudo diferente, dependendo do seu estilo e curiosidade (id: 115). Em outro lugar (2007: 20), Stake afirma que “nós não estudamos um caso com o objectivo primário de entender outros casos. A nossa primeira intenção é compreender esse caso específico.” É neste aspecto que os estudos de casos são alvo, por vezes, de crítica junto de alguns autores, pois julgam-no como uma base pobre para se poder generalizar. Contudo, tal como contrapõe Stake, “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización.” (Stake, 1999: 20), “sólo se estudia un caso, o unos pocos casos, pero se estudian en profundidad.” (id.19). Portanto, o que distingue o estudo de caso de outras metodologias de investigação é o facto de se situar numa unidade ou sistema integrado (ibid.: 2) e de os resultados de um estudo de caso não serem, à partida, extrapoláveis, pela cientificidade com que são encarados e desenvolvidos, pela diversidade de fontes, estratégias de recolha, validação e interpretação de dados.

Os estudos de caso são fundamentais para uma maior e melhor compreensão de situações e contextos educativos locais únicos. Afonso (2005: 70) considera que “um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição,...”.

Apoiando-nos na tipologia sugerida por Stake (2007:19), entendemos que o presente estudo de caso se insere na modalidade de *estudo de caso intrínseco* na medida em que somos movidas pela “necessidade de compreensão global” e pela percepção de podermos “alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular”. Conforme refere Afonso (2005: 71), “o que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único”.

Desenvolvemos, na escola do 1º ciclo do ensino básico *M.A.*, objecto da nossa investigação, um estudo detalhado, “em profundidade”, uma análise pormenorizada dos aspectos específicos que atrás já mencionámos. Tal implicou a nossa presença continuada no contexto em estudo, num vaivém entre a aproximação e o distanciamento necessários à análise objectiva e clara dos dados e questões emergentes do trabalho de campo. Tornou-se um factor que aumentou o grau de dificuldade de execução da nossa investigação dadas as limitações de natureza profissional e do tempo que dispusemos para esta pesquisa.

3.1. A Ética no Processo de Investigação

Pretende-se, no estudo de uma realidade educativa circunscrita a uma escola do 1º ciclo, aceder à complexidade de situações, a dinâmicas e estratégias construídas pelos sujeitos e a diferentes concepções implícitas em comportamentos observáveis e em discursos dos sujeitos. De alguma forma, envolvemo-nos nas suas vivências e, discretamente, com respeito e sensibilidade, fomos nos apercebendo dos seus sentires, das suas vontades e motivações, das suas dificuldades e ansiedades, das aprendizagens e saberes construídos.

Entendemos fundamental, desde o início, a instalação de um clima de abertura e confiança entre nós, enquanto pessoas, profissionais e investigadoras, e os diferentes actores que participam neste estudo. Estamos certas, conforme refere Stacey, citada por Vasconcelos, 2000: 50) que “os conflitos de interesse e emoção entre a etnógrafa como uma pessoa autêntica e em interacção com os outros (participante) e como investigadora que explora (observadora) são também uma dimensão inevitável do mundo etnográfico”.

Para Stake (2007: 20), “se pudermos, precisamos de escolher casos de fácil acesso e que acolham a nossa investigação”. O nosso estudo concretiza-se numa instituição que conhecemos através de algumas colegas com as quais já trabalhámos em outros contextos e situações e com quem mantemos uma relação pessoal, pelo que tivemos um acesso

imediatamente e privilegiado. Fizemos uma primeira abordagem junto da presidente do conselho executivo para nos certificarmos da viabilidade do estudo na escola. Eticamente, como apresentam Bogdan e Biklen (1994: 75), é prioritário “o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”.

A recepção foi francamente positiva e o ambiente informal que se instalou desde o início foi favorável para desenvolvermos o processo de investigação que traçámos. Apercebemo-nos que se sentiam bem por nos poderem ajudar no nosso trabalho. Estava adquirido o estatuto de *insider* (Afonso, 59) junto da presidente e do grupo de cooperantes, facto para o qual também assumiu importância reconhecerem-nos como “par”, ou seja, docentes com turma e também cooperantes no quadro de supervisão de estágios.

Stake (1999: 58) salienta que deve dar-se a conhecer “la naturaleza del estudio de casos (...), la actividad que se pretende llevar a cabo, los temas principales, el tiempo que se va a necesitar (...) se debe ofrecer una breve descripción del trabajo previsto (...). Ainda segundo este autor, “los acuerdos normalmente serán orales, pero alguna indicación escrita, una carta en la mayoría de los casos, se debe incluir en el material registrado” (id.: 59). Tendo este ensinamento em conta, formalizámos a intenção do estudo, entregando um documento comprovativo da nossa situação enquanto alunas de mestrado, explicitámos objectivos e procedimentos metodológicos do nosso estudo e apresentámos uma descrição esquemática do que pensávamos fazer, ainda que sujeito a alterações.

Desde logo, obtivemos autorização para consultar documentos institucionais e foi-nos dado imediato livre acesso a todos os momentos que pudessem ser considerados por nós estratégicos para o estudo, como sejam reuniões, conferências de supervisão e seminários.

Para além disso, procedemos à negociação personalizada com estagiários, professores cooperantes e equipa de tutoria da instituição de ensino superior de formação de professores para acompanharmos o processo de supervisão pedagógica no âmbito da

intervenção educativa de alunos do 4º ano da licenciatura em 1º ciclo. Naturalmente que precisávamos da adesão voluntária dos sujeitos ao projecto de investigação e do seu consentimento informado. Salvaguardámos a confidencialidade, assim como a “segurança” dos participantes (Stake 1999: 75,76). Ficou também a promessa que apresentáramos a todos os interessados os resultados a que chegássemos.

Mantivemos ao longo do processo de investigação uma postura natural, informal e não intrusiva, assumindo uma atitude participativa e colaborativa. Intrínseca à investigação qualitativa está o carácter de proximidade entre investigador e sujeitos de investigação, pelo que havia que ganhar a sua confiança para mais facilmente conhecer os seus pontos de vista e edificar uma interacção natural. O grande lema, ao longo da nossa caminhada, foi ter presente e seguirmos a reflexão de Vasconcelos (1996: 38) a propósito da sua experiência: “como investigadora tive consciência da necessidade de estar em ligação com a minha humanidade mais profunda, bem como a postura ética para que, em qualquer circunstância, pudesse proteger e respeitar as vidas que eu estava a estudar”.

3.2. Estratégias, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No trabalho de campo, como expõe Geertz (citado por Bogdan e Bicklen, 1994: 113), o investigador movimenta-se e assume-se “não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objectivos da investigação”. Acrescentáramos, corroborando Vasconcelos (1997: 42) que *o investigador interage com os sujeitos, porque essa atitude é “a chave da investigação”*. O presente trabalho de investigação tem como base a informação empírica recolhida junto dos sujeitos nela implicados sob diferentes formas e diversos instrumentos de investigação,

permitindo-nos proceder à triangulação, metodologia que, através do cruzamento de dados, possibilita validá-los com maior rigor e compreender de forma mais aprofundada a complexidade do estudo.

Carmo (1998: 183), corroborando Patton, defende que “uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas” o que significa “utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas”. Nesta linha, Afonso (2005: 73) afirma que a triangulação “passa por multiplicar os modos de produção de dados, através do uso de técnicas diversificadas”, pretendendo-se essencialmente “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída” (id.).

O recurso à técnica da triangulação, que, segundo Stake (1999: 95), é proveniente da “navegação celeste”, levou-nos uma e outra vez à revisão de dados (id.: 99) evitando ao máximo falsas percepções e o erro de eventuais e precipitadas conclusões (ibid.: 115).

Não é, portanto, inocente, no processo investigativo aqui narrado, a combinação de mais de um instrumento de recolha de informação e de várias fontes, pois esta estratégia permite revelar diferentes aspectos da realidade empírica, aumentando a credibilidade dos dados, já que nos coloca em confronto, permitindo proceder-se à interpretação exacta e lógica de diferentes pontos de vista dos sujeitos em estudo e das diversas situações observadas e analisadas. Como salienta Stake (1999: 114,115): “Reconocemos que el estudio de casos es subjetivo, que se apoya mucho en nuestra experiencia previa y en el valor que para nosotros tienen las cosas. (...) utilizamos la triangulación (...) para evitar al máximo falsas percepciones y el error de nuestras conclusiones”.

Na incursão no campo da investigação, fizemo-nos acompanhar de um caderno no qual fomos anotando, momento a momento, tudo o que nos parecia relevante, todas as

interrogações que foram emergindo, todos os sentires que fomos experimentando. A recolha de dados constituía-se, deste modo, não só como “um sistema de armazenamento de dados” (Stake: 2007: 73), mas como “um primeiro tempo de análise e interpretação” (Afonso, 2005: 60). Como afirmam Glesne e Peshkin (citados por Vasconcelos, 1997: 63), “o investigador torna-se o instrumento principal à medida que observa, faz perguntas e interage com outros participantes na investigação. A preocupação com a objectividade do investigador é substituída por um enfoque do impacto da subjectividade no processo de investigação”.

Optando por um método de pesquisa de tipo etnográfico, pretendendo-se uma análise aprofundada do terreno, desenhámos um paradigma qualitativo de recolha de dados, utilizando como técnicas nucleares e articuladas, numa lógica de triangulação, a entrevista semi-estruturada, a observação participante e a análise documental, técnicas que nos permitiram recolher dados de opinião e factuais.

3.2.1. Entrevistas

Natércio Afonso (2005: 69) expõe que, numa abordagem émica, em investigação antropológica e naturalista, “o principal método é a entrevista conduzida na língua dos nativos”, numa perspectiva interior, centrada nos pontos de vista dos actores (id.:73). Para Stake (1999: 92), “dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”. De acordo com estas perspectivas e em conformidade com o âmbito e os objectivos do nosso estudo, privilegiámos a realização de entrevistas qualitativas

semi-estruturadas (individuais e, no caso das estagiárias, em duo), de forma a podermos aceder à perspectiva dos sujeitos.

Caracterizadas essencialmente por permitirem um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por facilitarem com maior naturalidade a recolha de informações e de elementos de reflexão, as entrevistas configuram-se como instrumentos essenciais e indispensáveis ao estabelecimento de uma interacção pessoal mais propícia à recolha de testemunhos e facilitadores de um grau de profundidade que pode permitir uma análise mais compreensiva e completa das concepções e das práticas dos sujeitos.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 192), a “entrevista é semi-directiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas.” Os sete guiões elaborados (ver Anexos) constituíram-se como instrumentos de gestão e orientação e foram construídos a partir dos eixos e questões de análise desenhados para o estudo. A matriz (Quadro 1.) organizou-se por “blocos”, o primeiro dos quais relativo à legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas, seguido dos temas que nos propusemos compreender, “objectivos específicos” e um “formulário de questões” que, no terreno, se transformaram em tópicos para “conversarmos” com os sujeitos do estudo.

Quadro 1. Situações e Calendarização de Entrevistas

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p><i>Bloco A</i></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Informar das linhas gerais do trabalho que nos encontramos a realizar. ● Informar dos objectivos da entrevista e da sua provável duração. ● Garantir o anonimato da entrevistada. ● Explicar o modo de condução da entrevista. ● Motivar a entrevistada para se expressar relativamente ao tema da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dar a conhecer/relembrar o tema e os objectivos gerais do nosso trabalho de investigação. ● Dar a conhecer o tema e os objectivos da entrevista. ● Solicitar a colaboração da entrevistada, explicitando a importância para o estudo. ● Propor e pedir autorização para a gravação da entrevista. ● Explicar a forma como a entrevista será conduzida. ● Motivar a entrevistada para se expressar relativamente ao tema da entrevista. ● Informar da disponibilização do protocolo da entrevista.

Assim, não desenvolvemos as entrevistas numa sequência rígida, cumprindo literalmente cada guião, mas fizemo-lo de uma forma flexível, respeitando os entrevistados, dando-lhes oportunidade para se expressarem livre e espontaneamente no âmbito da questão ou tópicos centrais que lhes colocámos, de forma a não pôr em risco o cumprimento das nossas intenções investigativas. Conforme afirma Stake (1999: 64): “El entrevistador cualitativo debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas (...). Se trata sobre todo de evitar respuestas simples de sí o no, de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación”.

O respeito pelas entrevistadas foi o primeiro aspecto a termos em conta, dando-lhes sempre atempado conhecimento dos objectivos de cada entrevista, da sua finalidade, assim como do anonimato e confidencialidade dos testemunhos que foram gravados com a sua concordância e cujos protocolos lhes foram entregues pessoalmente ou enviados por e-mail, de forma a poderem fazer reformulações ou acrescentos. Para além disso, foram previamente acordados o local, horário e duração aproximada de cada entrevista.

Reconhecendo a importância de “descobrir e retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso” (Stake, 2007: 81) e convictas de que não faria sentido fazer exactamente as mesmas perguntas a cada entrevistada, pelas suas “experiências únicas” e “histórias específicas para contar” (id.) em momentos diferentes do processo supervisivo, elaborámos sete guiões, um para cada entrevista efectuada (Quadro 2). Estrategicamente, previmos a realização de duas entrevistas às estagiárias, cooperante e presidente do conselho executivo, uma no início do estágio e outra após o seu término, o que nos permitiu, para além do alargamento de informação recolhida, uma primeira triangulação. As entrevistas foram individuais excepto as das estagiárias que aconteceram sempre em situação de “díade primária”, correndo conscientemente os riscos apontados por Afonso (2005: 101) relacionados com a

influência do par sobre cada indivíduo, o que pode enviesar o discurso. A análise dos relatórios individuais das alunas permitiu-nos, posteriormente, isolar as suas “vozes”.

Quadro 2. Situações e Calendarização de Entrevistas

duas estagiárias sob a orientação da professora cooperante	19 de Janeiro e 5 de Maio de 2006
professora cooperante	20 de Janeiro e 4 de Agosto de 2006
presidente do conselho executivo da escola <i>M.A.</i>	12 de Abril e 7 de Agosto de 2006
coordenadora da equipa de tutoria responsável pela intervenção educativa das duas estagiárias	6 de Abril de 2007

Para nossa orientação e organização, retivemos as palavras de Stake (1999: 64), a propósito desta técnica de recolha de dados, o qual, ao ter presente a figura do entrevistador, defende que “quizá lo más importante sea insistir en disponer de espacio y tiempo suficientes inmediatamente después de la entrevista pra preparar el registro facsímil y el comentario interpretativo”. Lamentavelmente, este foi um rumo que, dadas as obrigações e responsabilidades por nós assumidas enquanto professoras em exercício, nem sempre conseguimos cumprir, o que interferiu no tempo mais alargado que precisámos de dispor para levar a bom porto a dissertação que agora se apresenta.

3.2.2. Observação

Os *métodos de observação qualitativos*, iniciados por antropologistas, obrigam à recolha do “máximo de notas possível para descodificar e compreender o que se passa” (Nabuco, 2005), procurando respostas para as perguntas “*como*”, “*porquê*” e “*para quê*”, partindo do observável para a interpretação de um determinado fenómeno num contexto específico (Alarcão e Tavares, 2003;90). Encontramos esta mesma ideia em Amaral *et al.*, (1996;111) ao considerarem, a propósito da observação naturalista, de cariz qualitativo e etnográfico, que “o objectivo último é obter um registo o mais exaustivo possível, de modo a explicar o porquê e o para quê através do como.” Estes autores chamam a atenção para a diferença

entre observação e interpretação, actividades intimamente relacionadas, mas que é necessário o observador saber distinguir.

Segundo Stake (1999: 60), “las observaciones conducen a que el investigador haga una mejor comprensión del caso”, sendo que “durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una *descripción* relativamente *incuestionable* para posteriores análisis y el informe final” (id.: 61). Por sua vez, Afonso (2005: 91), entende que “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”.

Assim, para obtermos uma maior compreensão do caso e apesar de estarmos conscientes de que “só conseguimos olhar para alguns aspectos” (Stake, 2007: 77), deslocámo-nos ao terreno e realizámos um conjunto de observações que considerámos importantes, observando situações e factos que se inseriam na problemática e nos objectivos do estudo e que complementavam os dados obtidos nas entrevistas.

Nos momentos de observação naturalista, adoptámos uma postura de observadoras-participantes, tendo a nossa participação assumido diferenças ao longo do estudo. Conforme referem Bogdan e Biklen (1994: 125), a participação do investigador varia, sendo que, de acordo com estes autores, “nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação”.

Interessava-nos captar os actores em interacção, as suas posturas pessoais, as suas ideias, as suas representações. Munidas de caderno e lápis e também de gravador, produzimos notas de campo e registos áudio que, depois, (re)lemos, (re)ouvimos e (re)analísamos.

Todas as situações observadas no nosso estudo aconteceram na escola *M.A.*. *Estivemos lá, para tentarmos compreender*, mensagem de força de Vasconcelos (1997: 54) a propósito da observação participante e das pessoas, actores do estudo. No Quadro 3., apresentamos os diferentes momentos observados.

Quadro 3. Calendarização de situações e momentos de Observação

Reunião, na instituição superior de formação, de apresentação dos princípios e metodologias orientadoras dos estágios do 4º ano da licenciatura em 1º ciclo, com a presença de duas equipas de tutoria e professores cooperantes	24 de Outubro de 2005
Reunião, na escola <i>M.A.</i> , entre a presidente do conselho executivo e os quatro grupo de alunos estagiários	22 de Novembro de 2005
Conferência de supervisão, na escola <i>M.A.</i> , de reflexão e planeamento da prática pedagógica, pós período de observação, entre a professora cooperante e as duas estagiárias	22 de Novembro de 2005
Dois seminários, realizados na escola <i>M.A.</i> , de reflexão da intervenção pedagógica dos grupos de alunos em estágio, com a presença de cooperantes e equipa de tutoria	1 de Fevereiro e 2 de Março de 2005
Reunião de pais e encarregados de educação da turma de alunos da professora cooperante com a participação das estagiárias	6 de Abril de 2006
Seminário de balanço final do estágio, realizado na escola <i>M.A.</i> , com a participação dos grupos de alunos em estágio, cooperantes e equipa de tutoria	18 de Abril de 2006

3.2.3. Análise de Documentos

Para Stake (2007: 84), “recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas”. Tendo em conta a possível utilidade da análise de diferentes documentos, enquanto fontes de informação, decidimo-nos pela consulta de documentos oficiais da Escola do 1º Ciclo *M.A.* e também da Instituição Superior de Formação de Professores, aos quais tivemos acesso com a devida autorização de ambas as entidades. Conforme referem Bogdan e Biklen (1994: 180), “nesses documentos os investigadores podem ter acesso à *perspectiva oficial*”. Stake (1999: 66), por sua vez, considera que “hay que valorar con antelación la posible utilidad de los diferentes documentos”, registando que “bastante a menudo, los documentos sirven como sustitutos de actividades que el investigador no puede observar directamente”.

A análise de documentos da Escola *M.A.* (Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular da Escola e respectivo Regulamento Interno) teve o intuito de encontrarmos possíveis referências à cooperação com a instituição superior de formação e ao funcionamento de estágios de formação inicial sob a orientação de professores cooperantes da escola.

Da Instituição de Ensino Superior, considerámos importante consultar documentos no sentido de encontrar dados relativos aos princípios e normas de funcionamento da Prática Pedagógica de alunos estagiários e aos objectivos da Prática Pedagógica na Escola Cooperante. Lemos e analisámos a documentação entregue aos cooperantes na reunião conjunta, o Protocolo da Instituição Superior de Formação de Professores com as Escolas Cooperantes, o Protocolo da Instituição Superior de Formação de Professores com os Professores Cooperantes, o Regulamento da Intervenção Educativa e ainda os relatórios individuais da cadeira Intervenção Educativa IV das duas alunas estagiárias, no âmbito da questão central e dos objectivos do nosso estudo. Estes documentos foram importantes para complementar e articular dados obtidos em outros instrumentos de recolha, numa lógica de triangulação.

3.3. Procedimentos de Tratamento, Análise e Apresentação de Dados

A análise de conteúdo que, com características de rigor e de profundidade oferece “a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy e Campenhouldt, 1997: 227) constituiu a técnica para tratamento e análise dos dados recolhidos. Preocupações com a organização da informação e apresentação dos resultados estiveram presentes ao longo de todo o processo e incluíram tarefas de selecção criteriosa, classificação e codificação de

dados que conduziram e facilitaram a compreensão e interpretação progressiva e final dos resultados do nosso estudo, tendo em conta os objectivos que nos propusemos.

Esta tarefa de interpretação de dados que, segundo Stake (1999: 21) “es una parte fundamental de cualquier investigación”, precisa de ser clara e fundamentada, exigindo, conforme alerta aquele autor (id.: 23) uma postura paciente e reflexiva por parte do investigador.

Conforme já mencionámos, a recolha de dados por entrevista realizou-se essencialmente no âmbito de três planos de análise: duas estagiárias, a professora cooperante que as orienta no terreno e a escola do 1º ciclo *M.A.*, a qual acolhe os estágios e que aqui é objecto de estudo. Complementarmente, entrevistámos a tutora, coordenadora da equipa de tutoria da instituição superior de formação responsável pelos estágios. A nossa principal intenção foi garantir que os sujeitos fossem representativos da população, ou seja, “que os sujeitos envolvidos e os contextos seleccionados [representem] o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere” (Afonso, 2005: 113). Posto isto, tivemos o cuidado de abranger a rede humana implicada no processo de prática pedagógica supervisionada de forma a compreender interacções, pontos de vista e representações acerca da problemática que nos move neste estudo.

Harry Wolcott (citado por Afonso: 2005: 111) afirma que o maior problema do investigador principiante “não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve”. Nós não constituímos excepção e foram diversos os dilemas e as dúvidas que sentimos ao longo do processo de análise e interpretação dos dados recolhidos.

De forma a respeitarmos a confidencialidade dos sujeitos, utilizámos siglas para cada um deles, assim como para as entidades implicadas:

M.A. – a escola do 1º ciclo, objecto deste estudo

I.E.S. – a instituição de ensino superior, responsável pelos estágios

E1 – uma estagiária

E2 – a outra estagiária

PC – a professora cooperante

PCE – a presidente do conselho executivo da escola M.A.

T – a tutora, coordenadora da equipa da I.E.S.

Os nomes de outras pessoas e entidades foram omitidos, recorrendo-se também a siglas. A cada entrevista foi dado o código de identificação “E” seguido da sigla respeitante ao sujeito em causa, acrescido de “1” tratando-se da primeira entrevista e de “2” no caso de ser a segunda. Por exemplo, “E-PC1”, que se lê: primeira entrevista da professora cooperante.

Longa, árdua e cansativa revelou-se a transcrição, em *winword*, das gravações áudio efectuadas. Desejámos várias vezes que a “tecnologia caseira” se encontrasse mais avançada e que possibilitasse transcrição automática. Não houve, contudo, essa possibilidade. Passámos horas de muitos incontados dias a fazê-lo, mas, felizmente, não foi em vão dado ter sido um exercício que se revelou importante.

Enquanto íamos ouvindo e transcrevendo e em leituras posteriores dos protocolos, realizámos uma primeira análise. Destacávamos palavras-chave, sublinhávamos a negrito algumas partes que entendíamos ser mais significativas e, no nosso caderno, tirávamos notas, colocávamo-nos questões (Como posso explicar o que observo? Porque acontece isto? Será que...?). Enfim, desenhávamos as primeiras inferências, fazendo-nos esses momentos “recuperar o ambiente em que se processaram” (Canário, Rolo e Alves, 1997), ao mesmo tempo que íamos descortinando “as ideias gerais que estão por detrás das declarações dos professores, o que constitui o primeiro passo para encontrar “unidades de sentido” (Garcia, citado por Amiguiño, 1992).

Para Stake (2007: 87), “analisar significa, na essência, fraccionar, (...) dando significado às partes (...) que são importantes para nós”. Ao começarmos a descobrir estas partes, “unidades de significado”, numa incessante e intencional procura de “regularidades, padrões e tópicos” (Bogdan e Bihlen, 1994: 221) e de aprofundar o nível de compreensão dos testemunhos, sentimos necessidade de criar um novo documento em *winword*. Desenhámos uma tabela com duas colunas na qual copiámos para a coluna do lado esquerdo o protocolo da entrevista, registando na do lado direito inferências e questões que já havíamos anotado e que continuámos a completar todas as vezes que voltámos à sua leitura. Para fazermos uma correspondência entre o depoimento e a nossa interpretação, delimitámos com o mesmo símbolo o trecho da entrevista e a inferência ou questão correspondente (Quadro 4.). Neste passo da análise, para além das informações em si, tivemos presente o quadro teórico de referência e os objectivos da pesquisa, num processo intermédio “entre uma via “dedutiva” e uma “via indutiva” que combina esquema teórico e características de material recolhido”, conforme explicita Amiguinho (1992) corroborando Huberman, Vala, Goetz e LeCompte.

Quadro 4. Tabela de registo e interpretação de uma entrevista

PROTOCOLO DA ENTREVISTA (E-PCE2)	INFERÊNCIAS / QUESTÕES
<p>P.C.E. – Eu lembro-me de ter dito... olhe, é assim; ♠ <u>já há tantos anos que isto está aqui instituído – que isto faz parte da cultura da escola – que não se estendeu..., não se alargou de outra forma... manteve-se a mesma postura... as mesmas...</u></p> <p>♦ <u>Mas acho que faz algum sentido..., passar pelo Pedagógico... ou, pelo menos, o Pedagógico saber... quem é que está na escola, o que está a fazer e, depois, as estratégias ou o trabalho desenvolvido poder ter... digamos que... uma maior abrangência. E ser de um conhecimento alargado na escola.</u> Porque, por exemplo, ☆ <u>eu lembro-me que houve uma actividade de alguns estagiários que... chegou..., naturalmente a toda a escola.</u> Porque ela esteve relacionada... com... umas...umas indicações sobre árvores... uns alertas sobre... a árvore é um ser vivo... deve ser...</p>	<p>♠ Retoma a ideia de os estágios terem já alguma tradição na escola e de haver um prática instituída sem que se tenha sentido a necessidade de se fazer passar este assunto quer pelos órgãos de gestão e orientação da escola, à excepção do conselho executivo, em particular na pessoa da sua presidente, quer pelos documentos legais da mesma (projecto educativo, projecto curricular de escola, plano anual de actividades, entre outros)</p> <p>♦ Coloca como hipótese de, em Conselho Pedagógico, ser explicitado quem são as pessoas (internas e externas) envolvidas nos estágios, o trabalho que estão a realizar, as estratégias que estão a desenvolver. Dessa forma haveria um conhecimento mais alargado do processo.</p>

Tivemos o mesmo tipo de procedimento para os momentos de observação naturalista vividos, mas, entendendo-os como técnica complementar, e devido à pressão do tempo sobre nós, não procedemos à transcrição integral de todas as reuniões e seminários, optando por, após várias audições, só o fazer para trechos que emergiam como mais significativos e relevantes, transcrevendo-os então e anotando as nossas inferências.

A validação dos dados ficou assegurada nos momentos em que os sujeitos reconheceram a sua autenticidade, tendo-lhes sido devolvidos (pessoalmente ou por correio electrónico) os protocolos de cada entrevista e os de momentos de observação transcritos para poderem completar e/ou alterar o que considerassem necessário.

Depois de ultrapassada esta primeira fase, e tendo em consideração as nossas questões de investigação, o quadro teórico e temas emergentes da análise feita aos discursos das nossas interlocutoras, sentimos necessidade de “arrumar” os conteúdos das entrevistas e dos registos de observação de forma a torná-los mais fáceis de usar na fase de redacção da dissertação. Usando mais uma vez o programa *winword*, desenhámos uma nova tabela (Quadro 5.) para onde copiámos os trechos sublinhados de cada sujeito, codificados, como mencionámos atrás, preocupando-nos em cada “corte” e “cópia” em não perder a coerência dos discursos que colhêramos. Ficaram, assim, criados blocos de “unidades de significado” que nos permitiram a definição de uma sistema de categorias e subcategorias que constituíram, por um lado, um meio de classificar os dados descritivos que havíamos recolhido e, por outro, uma forma de destacar determinadas questões teóricas, preocupações e objectivos de investigação inicialmente traçados e ainda temas emergentes (Bogdan e Bicklen, 1994: 221).

Quadro 5. Tabela de registo e interpretação de uma entrevista

Categoria	Subcategoria	Origem	Unidades de Sentido
1. Envolvimento no processo de Prática de Ensino Supervisionada	1. História/ contexto de vida profissional no âmbito da supervisão	E-PC1	→ O porque e como fui abordada no primeiro ano. Fui abordada por uma professora da <i>I.E.S</i> que conhecia uma professora da escola, uma colega, neste caso concreto a MJ, portanto foi por intermédio da MJ eu fazia parte do grupo dela e pronto propuseram-me para eu ser cooperante e eu aceitei. Pronto foi assim que começou. Foi através da MJ e da professora da <i>I.E.S.</i> concretamente a V. E nos outros anos tem sido através do U, da T,...

Posto isto, foram as seguintes as categorias e subcategorias encontradas, considerando os três planos de análise já mencionados para este estudo:

As estagiárias:

Categorias	Subcategorias
1. Envolvimento na Prática Pedagógica	1. Motivações, expectativas e preocupações
2. Imersão na sala de aula: Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	1. Observar para conhecer o contexto 2. Tomar decisões de organização curricular 3. Organizar e gerir a acção pedagógica 4. A relação com os alunos 5. Efeitos na aprendizagem dos alunos
3. Percurso de aprendizagem e construção de conhecimento profissional	1. Do conhecimento teórico ao conhecimento teórico-prático 2. Evolução na aquisição de conhecimento teórico-prático 3. Convicções e crenças
4. Inserção na escola cooperante <i>M.A.</i>	1. Relação com os órgãos de gestão e outros agentes da comunidade educativa 2. Circuitos de comunicação e divulgação da prática 3. Conhecimento e intervenção em dinâmicas de escola <i>M.A.</i>

A professora cooperante:

Categorias	Subcategorias
1. Envolvimento no processo de Prática de Ensino Supervisionada	1. História/contexto de vida profissional no âmbito da supervisão 2. Razões, motivações e expectativas 3. Papéis, funções, responsabilidades e preocupações
2. Impacto do processo de Prática de Ensino Supervisionada: contributo para a aprendizagem e desenvolvimento profissional da orientadora cooperante	1. Optimização da aprendizagem dos alunos (crianças) 2. Optimização da aprendizagem das estagiárias 3. Optimização da função de professora do 1º ciclo do ensino básico e supervisora da prática pedagógica de estagiárias 4. Espaços de reflexão com as estagiárias (planificação e avaliação da acção educativa) 5. Interação com a equipa de tutoria da <i>I.E.S.</i>

<p>3. Formas de envolvimento na/da escola <i>M.A.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relação/envolvimento da e com a escola comunidade e, em particular, com os órgãos de gestão 2. Partilha de informação, canais de comunicação e de divulgação da prática de ensino supervisionada junto dos órgãos de gestão e orientação pedagógica da escola 3. Identificação de situações de envolvimento de órgãos de orientação pedagógica e de gestão da escola 4. Importância do processo da prática de ensino supervisionada na (qualidade educativa da) escola <i>M.A.</i>
---	--

A presidente do conselho executivo:

Categorias	Subcategorias
<p>1. Envolvimento no processo de Prática de Ensino Supervisionada</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. História/contexto de vida da organização escola no âmbito da supervisão 2. História/contexto de vida da presidente do conselho executivo no âmbito da supervisão 3. Relação com a <i>I.E.S.</i> 4. Responsabilidades na escolha de professores para cooperantes 5. Papéis, funções e responsabilidades em relação aos estagiários 6. Motivações e expectativas 7. Dificuldades e obstáculos
<p>2. Impacto do processo de Prática de Ensino Supervisionada: contributo para a aprendizagem e desenvolvimento organizacional da escola <i>M.A.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentidos e significados da prática de ensino supervisionada para as crianças 2. Sentidos e significados da prática de ensino supervisionada para as cooperantes 3. Sentidos e significados da prática de ensino supervisionada para a organização escola
<p>3. Formas de envolvimento da escola <i>M.A.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento do desenvolvimento do processo da prática de ensino supervisionada pelo conselho executivo da escola <i>M.A.</i> 2. Conhecimento do processo da prática de ensino supervisionada pelos restantes órgãos de gestão e orientação da escola e docentes não cooperantes 3. Partilha de informação, canais de comunicação e de divulgação da prática de ensino supervisionada 4. Identificação de situações de envolvimento de órgãos de orientação pedagógica e de gestão da escola <i>M.A.</i>

Esta categorização facilitou a análise e compreensão dos temas emergentes e permitiu mais facilmente citar os aspectos mais relevantes dos discursos das entrevistadas, assim como referenciar e interpretar os dados dos momentos de observação e também dos relatórios das alunas estagiárias, quando nos dedicámos à redacção interpretativa final. Categorias e

subcategorias foram usadas em diversas situações como secções do texto de análise e interpretação dos dados do estudo.

Finalmente, cabe-nos a redacção final da investigação, já que, conforme comenta Bell (1997), “um estudo só estará concluído depois de redigido”.

Stake (id.: 110) entende que “informar sobre un estudio de casos no consiste simplemente en contar historias” e defende que “terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte. (...) Debido a que se trata de um ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún” (ibid.: 116). Nesta fase de produção do texto interpretativo, as palavras de Teresa Vasconcelos (2005: 18), ao referir-se ao investigador etnográfico, fazem eco em nós, ao expressar que “a escrita vai separar o investigador daquilo que já conhece e, simultaneamente, ajuda-o a ficar ainda mais unido àquilo que procura conhecer”, reforçando que “escrever é ajudar a nascer, é “dar voz” àqueles que foram objecto de estudo. É esta a tarefa que abraçaremos no capítulo seguinte.

4. A Escola os Sujeitos

A Escola Básica com Jardim de Infância, aqui designada por Escola *M.A.*, situa-se numa freguesia do concelho de Sintra. No ano lectivo a que se reporta o nosso estudo, era o único estabelecimento de ensino público do 1º ciclo nesta freguesia (de densidade populacional muito superior à média da Grande Lisboa), sendo frequentada por mais de 800 crianças e contando com 47 professores, 38 dos quais titulares de turma. É um estabelecimento constituído por três edifícios, dois de plano “centenário” (edifícios A e B) e um de tipologia “P3” (edifício C). A carência de espaços é sentida por todos os agentes educativos, urgindo a finalização de um edifício já em construção na área à qual a escola *M.A.* pertence.

Encontra-se em regime de autonomia, gestão e administração, sendo considerada, conforme o disposto pelo decreto-lei nº 115/A, uma Unidade Educativa Autónoma. Prevê-se que, em breve, seja agregada a uma escola básica do 2º e 3º ciclos, constituindo-se em agrupamento vertical. O Conselho Executivo é formado por uma presidente e duas vice-presidentes e estão constituídos a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico, o Conselho de Docentes e os Conselhos de Anos, reunindo estes últimos em reunião ordinária uma vez por mês.

O Projecto Educativo de Escola foi concebido para o triénio de 2005/2008 e identifica um conjunto de áreas de intervenção das quais se destacam os processos de ensino/aprendizagem, sem que, contudo, esteja explicitado o funcionamento anual de estágios em algumas dessas turmas. A referência à cooperação da escola *M.A.* com a *I.E.S.* encontra-se exclusivamente no ponto dedicado a entidades externas com as quais tem protocolos de colaboração.

No ano lectivo de 2005/2006, ano ao qual se reporta esta investigação, tendo em conta as necessidades apresentadas pela *I.E.S.*, funcionaram quatro grupos de estagiários em quatro turmas do 1º ano de escolaridade. Ficaram, portanto, implicadas quatro professoras que assinaram um protocolo de colaboração com a *I.E.S.*, na qualidade de professoras cooperantes. É um número que fica aquém do que tem sido habitual nos últimos anos, pois, de acordo com informação da presidente do conselho executivo, costuma haver, por ano lectivo, cerca de doze grupos de estágio, da responsabilidade de diferentes equipas de tutoria e implicando alunos do 1º ao último ano de licenciatura em 1º ciclo. Em reunião geral de cooperantes, que teve lugar na *I.E.S.*, esta situação ficou confirmada, tendo uma das tutoras referido este estabelecimento de ensino como uma “escola com tradição de acompanhar estágios”.

As duas estagiárias que participam neste estudo, encontravam-se a frequentar o 4º ano de licenciatura em 1º ciclo e não tinham experiência de ensino anterior a este estágio, excepto o da prática pedagógica relativa à cadeira de Intervenção Educativa de anos anteriores do curso.

A professora cooperante, nesta altura com trinta anos de ensino cumpridos a leccionar no 1º ciclo, contava com seis anos de colaboração com a *I.E.S.*, no papel de supervisora de estágios, cinco dos quais cumpridos na escola *M.A.*. Para além do Curso Normal do Magistério Primário, tem uma Diploma em Estudos Superiores Especializados na Área da Supervisão Pedagógica e Gestão da Formação, na sequência do CESE que frequentou na *I.E.S.*. Fez parte do conselho executivo da escola *M.A.* durante quatro anos, período durante o qual interrompeu a tarefa de orientadora de estágios, ainda que acabasse por estar ligada aos estágios que continuaram acontecer na escola, pois recebia e apoiava institucionalmente os estagiários enquanto assumiu a vice-presidência daquele órgão de gestão.

Relativamente à presidente do conselho executivo, é professora do 1º ciclo do ensino básico há vinte e oito anos, tendo assumido nos últimos oito funções de gestão, os quatro primeiros como vice-presidente e os últimos como presidente. Antes de exercer estes cargos, era professora titular de turma na escola *M.A.*, tendo sido cooperante da *I.E.S.* durante três anos consecutivos. Tal como a professora cooperante, frequentou um CESE em Supervisão Pedagógica e Gestão de Formação na *IES*, tendo adquirido o mesmo *DESE* que a sua colega.

Finalmente, no que respeita à tutora, coordenadora de uma equipa de tutoria da *I.E.S.*, é Mestre em Ciências da Educação. Tem como formação inicial o Curso Normal do Magistério Primário, tendo exercido durante 14 anos no primeiro ciclo do ensino básico. Integra o corpo docente da *IES* desde 1986. Actualmente, na categoria profissional de

professora adjunta, coordena e supervisiona as actividades de iniciação à prática profissional, nos 2º, 3º e 4º anos do curso de Licenciatura em Ensino Básico - 1º ciclo, actividade que exerce desde a sua criação em 1997/1998 e, desde 1990, em cursos de licenciatura. Com a escola *M.A.*, ao abrigo de um protocolo de cooperação institucional, trabalha com docentes há mais de 5 anos.

CAPÍTULO III

ESTUDO DE CASO: SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
NUMA ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO - ANÁLISE E
INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo compreende a análise e interpretação das questões centrais do estudo de caso que conduzimos numa escola de 1º ciclo do ensino básico, aqui designada por escola *M.A.* Procura-se perceber essencialmente concepções e situações de aprendizagem e desenvolvimento profissional e organizacional na perspectiva dos actores implicados neste processo de Supervisão da Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: alunas estagiárias, professora cooperante e escola, aqui na voz da presidente do conselho executivo.

Tendo em conta estas três dimensões de envolvimento supervisão, começamos por deter a nossa atenção no ponto de vista de duas alunas estagiárias para depois reflectirmos sobre os testemunhos da professora cooperante e, de seguida, nos debruçarmos nos depoimentos da presidente do conselho executivo.

Nesta análise, utilizaremos essencialmente os dados das entrevistas, ainda que os completamos com registos e notas de campo resultantes de observação participada em reuniões de conferência de supervisão e seminários, assim como com elementos retirados de documentação consultada, como sejam os relatórios de estágio das alunas estagiárias, os documentos orientadores da Intervenção Educativa IV da Instituição de Ensino Superior (*I.E.S.*), o documento de balanço final da Prática Pedagógica desenhado pela equipa de tutoria e os protocolos institucionais estabelecidos com a professora e a escola cooperantes.

1. Prática Pedagógica em Tempo de Iniciação à Prática Profissional - A Vez e a Voz de Duas Alunas Estagiárias

A problemática do presente estudo tem como referência transversal a Formação Inicial de Professores e a Supervisão da Prática Pedagógica no âmbito de uma componente curricular incluída no 4º ano da licenciatura em ensino básico - 1º ciclo, a qual é designada pela instituição superior de formação de “Intervenção Educativa IV”, o que nos sugere a integração desta cadeira ao longo do curso.

A Prática Pedagógica orientada nas escolas, dita de “estágio pedagógico”, é considerada por vários autores (Alarcão, 1996, 2000; Alarcão e Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002, 2002a; Cró, 1998; Perrenoud, 1997; 1999; Portugal, 2002; Sá-Chaves, 1997; Schön, 1992) e explicitada em documentos legais como um dos elementos indispensáveis na formação de professores, enfatizando-a o Instituto Nacional de Acreditação da Formação Contínua como uma “verdadeira componente de formação” que visa “a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente” (INAFOP: 18;19).

Para Oliveira-Formosinho (2002b: 57), a Prática Pedagógica objectiva a “aprendizagem experiencial” em contexto real de trabalho, materializando-se numa “componente curricular do processo de formação que providencia novas experiências de formação que se podem constituir em novas aprendizagens a vários níveis” (id.: 62). “Espaço privilegiado para a aprendizagem do saber profissional”, assim é definida esta componente por Deolinda Ribeiro (2002: 88), que se sustenta na teoria de Donald Schön, o qual considera que “a prática pedagógica constitui um espaço de reflexão formativa que permite o exercício de uma aprendizagem profissionalizante” (id.).

A situação dos estagiários em “transição ecológica”, apelando ao conceito desenvolvido por Bronfenbrenner, é apoiada por um processo de supervisão pedagógica, traçado em “triângulo” (Alarcão, 1996; Alarcão e Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002; Ribeiro

et al, 1996) suportado por uma equipa da instituição superior de formação e por um professor de uma escola do 1º ciclo, titular da turma na qual os estagiários se irão implicar. Abraçando um trabalho de natureza teórico/prática, dado que é apoiado em conhecimentos anteriormente desenvolvidos e é confrontado com nova informação retirada e reflectida na e sobre a acção, pretende-se que os futuros professores se envolvam num processo de teorização da sua experiência, facilitador de novas aprendizagens e de desenvolvimento rumo a um futuro desempenho docente envolto em permanente complexidade.

Tendo por base estes pressupostos e não perdendo de vista os objectivos do nosso estudo, escutámos na escola *M.A.* duas alunas-estagiárias (*E1* e *E2*) que se encontravam na altura a frequentar o 4º ano da licenciatura em 1º ciclo numa escola de ensino superior (*I.E.S.*). Nenhuma das duas tivera qualquer experiência de ensino para além das situações previstas nos módulos de Intervenção Educativa nos três anos anteriores.

Tentámos captar as concepções e pontos de vista das estagiárias acerca da importância da Prática Pedagógica agora concretizada na escola *M.A.* para o seu processo de aprendizagem e construção profissional. Uma vez que o nosso estudo integra, numa abordagem sistémica, diferentes planos de análise, diferentes actores com papéis diferenciados (essencialmente as estagiárias, a professora cooperante e a escola, na voz da presidente do conselho executivo, embora também tenhamos contado com a participação da tutora-coordenadora de equipa), procurámos conhecer também o parecer das jovens relativamente à importância destes elementos no seu percurso de estágio.

Nas duas conversas que tivemos, no início e no final do estágio, sempre em situação de “par”, de “díade primária”, a nossa postura foi encorajá-las a pensar em si mesmas, no seu percurso, a reflectir sobre os seus sentires e a dar-nos conta da sua eventual evolução e construção de conhecimento ao longo do processo de estágio levado a efeito na escola

M.A., sob a orientação e o acompanhamento da professora cooperante, também ela participante neste estudo.

A voz individualizada de cada estagiária esteve presente na leitura que fizemos do relatório final de estágio, no qual cada uma reflecte sobre os significados das experiências vividas ao longo do mesmo.

1.1. Envolvimento na Prática Pedagógica: motivações e expectativas

Quando iniciámos as nossas conversas com as estagiárias, já em período de observação da turma e das práticas da professora cooperante, procurámos saber alguns dos seus sentires em relação à sua inserção na componente prática final do curso.

A chegada a esta fase revela-se para as alunas um marco fundamental na aprendizagem prática, no “aprender a ensinar” e no “ensinar a aprender”, ponte de passagem do seu estatuto de alunas para o de professoras, referindo uma das jovens explicitamente na primeira entrevista:

“É a última oportunidade ... que nos poderá dar algumas bases para o futuro profissional... (...) Esta é a disciplina ... fundamental do nosso curso, quer dizer... porque é aqui que nós aprendemos. Porque é aqui que estamos em interacção com os alunos”. (E-E1/1)

Sublinha esta estagiária o valor da interacção com os alunos, expectando que a sala de aula e a escola venham a ser de facto os espaços privilegiados na sua aprendizagem de ser professora, fazendo-nos ter presentes as palavras de Ingvarson (citado por Canário, 1999: 138) que considera serem estes os lugares “de socialização profissional dos professores, onde eles aprendem a profissão”.

O entusiasmo e as expectativas eram indubitavelmente positivas, conforme expressa uma das alunas no seu relatório:

“(...) estava num ambiente que eu sempre sonhei!” (RIE-E1)

Contudo, o período de “transição ecológica” (Alarcão e Sá-Chaves, 1994) em que se encontram, leva à evidência de um misto de entusiasmo e de preocupação, de consciência de desafios a serem enfrentados, de inseguranças e incertezas a serem atravessadas num percurso que se adivinhava complexo, Os excertos seguintes demonstram estes sentires:

“Se, por um lado, estava radiante pelo simples facto de poder intervir durante doze semanas, numa escola, numa turma, com um grupo de crianças que seriam, certamente, genuínas; por outro lado, sabia que seriam bastantes as dificuldades, as incertezas, os medos.” (RIE-E1)

“(…) é o nosso último ano... é um estágio, é complicado, é complicado, é muito extenso, é três meses... é que no ano passado foi só uma semana e este ano já são seis semanas.” (E-E2/1)

A questão da duração crescente e da responsabilização progressiva na iniciação à prática profissional, prevista em normativos legais (D.L. nº 344/89 e Port. Nº 336/88) fica evidente neste último testemunho, deixando a estagiária transparecer a sua ansiedade e insegurança ao antever o tempo efectivo de estágio neste 4º ano de licenciatura como demasiado longo, comparativamente a períodos de duração mais curta na intervenção de anos lectivos anteriores. É uma questão que, no final do estágio, volta a surgir, parecendo as jovens, nessa altura, já “esquecidas” desta preocupação inicial, ao defenderem que:

“Era começar desde o primeiro ano, este estágio ser maior desde o primeiro ano...” (E-E1/2)

No meio de uma tempestade de sentimentos apreensivos no início do estágio, a possibilidade de poderem aprender em acção, em contexto real de sala de aula, com a professora cooperante, e de poderem contar com a sua ajuda e com o apoio da equipa de tutoria, revela-se, para estas futuras professoras, apaziguante e, em simultâneo, desafiador. Reconhecem a oportunidade de poderem aprender com alguém “mais experiente” (Alarcão e Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002), e reivindicam, desde logo, o apoio da *I.E.S.*, seu contexto securizante de referência:

“É a última oportunidade que nós temos de observar alguém, portanto que nos poderá dar algumas bases para o futuro profissional (...)” (E-E1/1)

“Mas eu, com a ajuda da professora, e dos outros professores acho que vai ser importante...” (E-E2/1)

Percebemos também uma eminente preocupação com a sua prestação pessoal neste estágio. Entendem que estão em jogo todos os saberes adquiridos ao longo do seu processo de formação inicial, autodesafiando-se a ter um bom desempenho. A citação seguinte é exemplo disso:

“(...) é a última oportunidade de mostrar aquilo que valem...” (E-E1/1)

Em tempo de aprenderem a ser professoras, desponta a urgência em provarem a si mesmas e aos outros que a sua opção profissional é sensata e acertada e que têm um lugar e uma tarefa a cumprir como futuras profissionais de ensino, comprometendo-se a assumir uma atitude de aprendizagem, rumo à aquisição de competências fundamentais. Foi “com paixão” que ouvimos uma das jovens revelar mais tarde:

“Nós sempre quisemos evoluir, queríamos sempre muito mais...” (E-E2/2)

1.2. Imersão na sala de aula: desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem

Entrar no mundo da prática profissional docente no limiar deste século ainda é, inevitavelmente, pisar o “palco” de uma sala de aula e actuar nele, envolvendo-se num enredo complexo de relações no qual os protagonistas, professor (pessoa e profissional) e alunos (seres únicos e plurais), interagem numa ainda mais complexa rede de relações e actividades que é a acção educativa, imbuindo-se numa missão possível, mas nunca terminada, de se fazerem e de se ajudarem a fazer aprendizagens.

1.2.1. Observar para conhecer

A implicação das estagiárias na sala de aula inicia-se exactamente pela tarefa de perceber e tentar desvendar as complexidades emergentes do quotidiano da vida docente em

interacção com os alunos. Perrenoud (1997: 40) destaca que “a prática pedagógica na sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de acção ou de receitas”, pelo que obriga a compreender um contexto específico para, então, conseguir “o desempenho conducente ao sucesso da aprendizagem nos alunos” (Campos, citado por Formosinho e Niza, in INAFOP, 2002:12).

A observação de aulas pelos estagiários, ainda antes de se dar início à sua actuação pedagógica, encontra-se prevista no módulo de Intervenção Educativa IV e tem como principais fundamentos, conforme está inscrito nas orientações da *I.E.S.*, o conhecimento de “modos de organização e de funcionamento da instituição e da turma (...) bem como o contexto sócio-educativo em que se insere” de forma a que possam “recolher informação relevante que lhes permita construir um projecto de intervenção”.

Deste período de observação que, no óptica de Oliveira-Formosinho (2002: 166), é uma “componente inseparável de toda a actividade de conhecimento”, é feito um balanço muito favorável pelas alunas estagiárias, as quais colocam a marca mais relevante no contexto “micro” da turma, em detrimento da dimensão “meso” da escola. Deixam sobretudo a ideia de, através da observação de aulas, construírem um conhecimento muito rico no que respeita às crianças, à professora cooperante e ao seu método de trabalho, facto que, de seguida, terá sido decisivo na construção do seu projecto de intervenção. Os seguintes excertos evidenciam essa importância concedida ao acto de *observar para conhecer*:

“Para conhecer a turma e conhecer a professora. Conhecer a maneira como ela falava com os alunos, as actividades (...)” (E-E2/1)

“(...) conhecer não só a turma, as características da turma, essencialmente isso, porque só assim é que conseguimos ter a noção do meio onde estamos a trabalhar, as estratégias que temos de utilizar e tudo mais (...)” (E-E1/1)

A importância dada ao estabelecimento de uma relação com os alunos e a preocupação em conhecer as suas características pessoais e únicas, traçando um perfil e fazendo um

diagnóstico adequado no sentido de se planejar e construir futuramente um trabalho com cada um deles, manifesta-se do seguinte modo:

“(…) desde o início ... tivemos capacidade de visualizar os problemas, daquele menino, (...) julgo que foi uma mais valia... foi termos esta capacidade de facilmente visualizarmos as dificuldades, os pontos fracos, os próprios pontos fracos e pontos fortes, dos próprios alunos e ajudá-los.” (E-E2/2)

Por outro lado, a ênfase na relação pessoal com a professora cooperante e a importância da análise das práticas “geridas” por esta, predominam nos discursos das jovens:

“É conhecer a turma e é conhecer a professora também!” (E-E2/1)

“Durante a fase de observação já tinha constatado que a professora cooperante era uma professora bastante experiente, amiga, com uma atitude face à profissão bastante positiva e dedicada e, acima de tudo, com uma simplicidade notável.” (RIE-E2)

Para estas estagiárias, o período de observação constitui um momento-chave no acesso às dinâmicas de sala de aula, estando subjacente uma grande atenção à acção pedagógica da professora cooperante. A preocupação com a recolha de dados metodológicos que possam vir a ser importantes na construção de um projecto de intervenção com sentido para aquele contexto real, fica muito clara nos seus testemunhos:

“Percepcionámos essencialmente qual, quais as acções que se desenvolviam nesta sala para darmos seguimento.” (E-E1/1)

“(…) e também conhecer a metodologia utilizada pela professora... este método tem a sua planificação específica que é para o ensino global.” (E-E2/1)

Estes depoimentos sugerem efeitos deste período de observação na tomada de decisões pedagógicas para o exercício da prática educativa na fase que se seguiu, a qual é designada no documento de Intervenção Educativa IV da *I.E.S.* de “concretização do projecto”, correspondendo, portanto, “à realização e avaliação da actividade pedagógica planeada, adequando progressivamente a acção em função da avaliação realizada”.

1.2.2. Organizar e gerir a acção pedagógica

Ser professor implica a execução de um conjunto de actividades diversificadas e a dimensão específica de “pensar a prática” coloca-o perante a complexidade de tomar decisões educativas, destacando-se, em primeira instância, as decisões curriculares.

Depois de um período de “olhar” atento e significativo na aproximação à prática daquela sala, (Oliveira-Formosinho, 2002: 110), de terem construído conhecimento “ecológico” (Garcia, 1999; Alarcão e Sá-Chaves, 1994) e de identificarem características e condições particulares da turma “real” de crianças, leccionada pela professora cooperante, as alunas estagiárias concebem um projecto de intervenção. Desta forma, “transitam” para uma nova função que implica “organizar e dirigir situações de aprendizagens”, primeira das dez competências para ensinar apresentadas por Perrenoud (2000). Considerando o conceito de competência apresentado por este autor como “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*” (p. 15), as alunas estagiárias ficam, a partir deste momento, responsabilizadas por transporem saberes teórico-científicos, educativo-curriculares e técnico-metodológicos para uma situação educativa complexa, concreta e, de certo modo, imprevisível.

Esta tarefa é importante no momento em que as alunas precisam de “pegar” no programa e no currículo oficial do 1º ciclo para, no quadro de uma “opção e autonomia de decisão curricular fundada no conhecimento” (Roldão, 2005:22), numa perspectiva flexível, adaptarem aqueles documentos orientadores e os ajustarem àquela turma e a cada uma daquelas crianças, bem como a situações que, quotidianamente, venham a emergir do trabalho realizado em sala de aula. Uma das alunas expõe, a este propósito, que:

“Em termos em atenção o programa de 1º Ciclo... também, já tínhamos sido direccionados para o programa mas nunca, na realidade... temos de ter em conta que aquele programa tem de ser cumprido, e, portanto... também, foi bom, porque também tivemos essa visualização.” (E-E2/2)

Passar de uma formação ao nível técnico para a antecipação e aplicação a nível prático, adaptado às exigências da turma, é um investimento pessoal, que exige o assumir de um conjunto de responsabilidades, conforme dão conta as duas jovens:

“(…) já sabemos que ao longo destas semanas temos que criar actividades adequadas ao ritmo deles e ao nível de aprendizagem.” (E-E1/1)

“O facto de estarmos a estagiar num 1º ano de escolaridade, foi um desafio de grande responsabilidade, pois a ansiedade e a pressão são constantes.” (RIE-E2)

A preocupação com o contexto e o respeito pelas metodologias e opções curriculares adoptadas pela professora cooperante, parecem não ter impedido que as estagiárias pudessem (re)organizar um ambiente de ensino, favorável ao sucesso das aprendizagens das crianças e à sua implicação pessoal e criativa, marcando a sua individualidade, rumo à construção da sua “identidade profissional”. Os dois excertos seguintes elucidam a sua tomada de posição:

“(…) procurámos dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora cooperante, relativamente ao cumprimento de regras de sala de aula ..., procurámos desenvolver trabalhos a pares e em grupo ..., procurámos continuar com a atribuição de responsáveis para a realização de tarefas da sala de aula ..., instituímos a T.E.A. ..., com o preenchimento de um P.I.T. ..., entre outros momentos que atenderam ao carácter transversal das aprendizagens.” (RIE-E1)

“(…) procurámos assegurar o equilíbrio entre a continuidade das opções metodológicas da professora cooperante e a implementação de novas propostas, a fim de criar um ambiente propício à promoção de aprendizagens...” (RIE-E2)

Ainda no que se refere a tomadas de decisão, as estagiárias testemunham o espírito de abertura, respeito e colaboração que se impôs desde logo na sua relação com a professora cooperante, integrando e validando as resoluções:

“Assim, de forma determinada e com o apoio da professora cooperante, decidimos colocar as mesas em grupo, apesar de exigir que todos os dias tivéssemos que alterar a disposição das mesas.” (RIE-E1)

O estabelecimento de uma relação aberta e comunicativa com a professora cooperante parece aqui estar em evidência, estando a “díade” (estagiárias/cooperante), em uníssono, essencialmente apostada num *trabalho de ensinar* de forma a tornar possível o *trabalho de aprender* (Perrenoud, 2000).

A aprendizagem experiencial, que se pretende que aconteça no âmbito da componente prática da formação de docentes, implica não só o *contacto directo com a realidade*, mas também a *capacidade de agir* (Alarcão, 2000:225), situação que conduz à emergência de stress nas estagiárias dado que se vêem confrontadas de imediato não só com a sua auto-aprendizagem, mas também com a promoção de aprendizagem nos alunos, facto que, segundo elas, lhes é expressamente colocado pela professora cooperante:

“ (...) a professora C dizia: eles têm de chegar ao final do ano a saber ler e a escrever. E nós sentimos essa responsabilidade.” (E-E1/2)

Conscientes desta responsabilidade “ao serviço do processo de aprendizagem dos alunos”, (Oliveira-Formosinho, 2002b: 61) em contexto real de sala de aula, as duas estagiárias dão conta de uma primeira grande dificuldade sentida por ambas no início da sua intervenção. Esta ficou a dever-se ao modelo curricular adaptado e construído pela professora cooperante, o qual, apesar de já lhes ter sido apresentado teoricamente e de terem presenciado o seu funcionamento ao longo do período de observação, constituía uma barreira à passagem do “aprender prática” para o “fazer prática” (Zabalza, 1989, citado por Oliveira-Formosinho, 2002: 110). Eis como transmitem as suas apreensões:

“O facto de estarmos perante uma metodologia nunca antes presenciada, com estratégias nunca antes utilizadas, com uma professora que não conhecíamos, colocou-nos numa posição inicial bastante insatisfatória.” (RIE-E1)

“No início da minha intervenção, a insegurança, o medo de falhar, a ansiedade foram sentimentos que se apoderaram de mim.” (RIE-E2)

O processo de ensino-aprendizagem poderia ter ficado fragilizado, não fora o estágio pedagógico ter como retaguarda a própria professora cooperante e a equipa de tutoria que,

nesta altura, segundo o testemunho das estagiárias, terão desempenhado um papel determinante actuando na zona de desenvolvimento próximo das jovens, elevando-lhes a auto-estima e ajudando-as a ultrapassar com maior segurança e eficácia esse problema:

“De início sentimos algumas dificuldades em seguirmos a metodologia utilizada. Contudo, após uma reunião com a professora cooperante e a professora *T*, realizámos um balanço das actividades desenvolvidas até então, delineámos metas e procurámos estratégias para irmos cada vez mais ao encontro dos objectivos que nós definimos. Penso poder afirmar que foi a partir deste momento que conseguimos iniciar um processo significativo.” (RIE-E1)

Outra dificuldade transmitida pelas alunas remete-nos para uma das características da profissionalidade docente, num conceito designado por Perrenoud (1993) de “dispersão”, ligada não só à imensidão de tarefas que ocupam o tempo do professor, como também às exigências e complexidades da organização e gestão do trabalho pedagógico. Uma aluna expressa-se desta forma:

“(…) isto são actividades que se fazem para o dia a seguir e é muita coisa para se fazer, são as planificações, são as actividades, são os materiais, são os alunos, …” (E-E1/1)

Neste testemunho, pode perceber-se ainda a adopção de uma “pedagogia activa”, realizada a partir de vivências de sala de aula, de interesses, saberes e propostas de alunos. Esta perspectiva de trabalho não se compadece de materiais formatados pré-concebidos ou de receitas, mas exigem ao professor a habilidade de um “bricoleur”, numa expressão de Perrenoud (1997). Tal exige sistematicamente a criação de um sem número de actividades, situações lúdicas, projectos, etc., tarefas que assumem, na perspectiva deste autor, a grande vantagem de se materializarem num “elemento importante no enriquecimento e na apropriação pessoal do papel profissional” (p. 48). As estagiárias parecem estar então a organizar a prática educativa de uma forma que lhes poderá permitir aprender na acção e na interacção com os alunos e ainda orientá-los na realização de aprendizagens rumo ao seu sucesso educativo.

1.2.3. Efeitos nos processos de aprendizagem dos alunos

Um aspecto que as alunas estagiárias consideram como ponto forte da sua inserção na turma e do trabalho que aí desenvolveram, prende-se com a relação afectiva estabelecida com os alunos:

“Um grande ponto forte foi a relação que estabelecemos com a turma, portanto desde o início nós tivemos logo grandes afinidades com... em relação à turma.” (E-E2/2)

Avançam ainda que esta relação não foi afectada pela presença da professora cooperante, pelo contrário, e que, desde o início, as crianças terão aceite a sua presença na turma e percebido que poderiam sempre contar com qualquer uma das “três” para os acompanhar e apoiar.

“Eles viam-nos, sempre, como três pessoas dentro da sala de aula que os podiam ajudar (...)” (E-E1/2)

“ (...) tanto que os textos que eles escreviam eram: Eu tenho três professoras... Nós somos dezanove meninos, com três professoras... Não diziam: com uma professora, ou com... eram três professoras... Era uma vez dezanove meninos com três professoras (...)” (E-E1/2)

Na perspectiva de Maria do Céu Roldão (2005: 18), *o objectivo definidor da acção profissional é a aprendizagem do aluno*, pelo que, desde a formação inicial, se eleva a função do professor enquanto *agente de desenvolvimento humano*, que precisa não só de nutrir respeito por cada um dos alunos, mas tem de se preocupar em garantir as suas aprendizagens (INAFOP, 2002:13 e 14). A análise dos discursos das duas estagiárias identifica uma grande responsabilização perante estas duas dimensões.

A preocupação das estagiárias com a evolução e adequação do seu desempenho fica indelevelmente ligada à sua inquietação de estarem a potenciar ou não o processo de aprendizagem das crianças. Dando conta que, em determinada altura, não estariam a conseguir uma actuação adequada ao progresso dos alunos, comparam as aprendizagens que as crianças estariam a fazer e as que poderiam estar a ser concretizadas sob a

orientação experiente e conhecedora da professora cooperante. O depoimento seguinte é ilustrativo do que ambas consideram um ponto “fraco” da sua prática pedagógica:

“(…) nós próprias sofremos, e, por isso pode ter-se também revelado nos próprios alunos. ... eles acompanharam aquela nossa primeira fase que não foi tão boa, e, portanto se tivessem a própria professora deles, se calhar tinha desenvolvido um melhor trabalho naquela fase...” (E-E2/2)

Ainda assim, mais optimistas e cientes do facto de os alunos terem feito progressos evidentes ao longo do período de estágio, cada uma explicita:

“(…) eles sofreram essa experiência no início. E isso não é tão gratificante para nós, porque nós sabemos à partida que aquela fase não foi tão boa. Muito bem... depois “lá para a frente”, conseguimos evoluir e isso revelou-se nos alunos. Mas podia não ter acontecido... e se não acontecesse?” (E-E2/2)

“Houve aquele período, que se calhar a evolução deles podia ter ocorrido mais cedo, mas desde que se tenha verificado uma evolução nos alunos é sempre bom...” (E-E1/2)

Em contraponto, como aspecto francamente positivo, o par de estagiárias inscreve nos seus relatórios de final de estágio:

“É de referir que no final da nossa intervenção, os alunos já tinham uma participação mais activa lendo, avaliando e propondo alternativas para o trabalho a ser desenvolvido.” (RIE-E1)

“A evolução dos alunos foi sem dúvida um dos aspectos que não posso deixar de referenciar como positivo, pois se nos primeiros tempos contávamos os alunos que sabiam os conteúdos abordados, no final já contávamos os alunos que tinham dificuldades.” (RIE-E2)

Para estas estagiárias, tem grande impacto o facto de sentirem que os alunos progrediram nas aprendizagens, mostrando grande entusiasmo e sentindo-se reconhecidas ao receberem esse *feedback* da própria presidente do conselho executivo:

“Lembras-te da Directora, ...que entrou na sala de aula, um dia, e disse que vinha à sala de aula dar os parabéns à turma, porque passou na biblioteca e a professora P. disse-lhe que estes alunos estavam a ler muito bem... Que mostraram muito entusiasmo em ir buscar livros... E nós ficámos todas contentes, não é?!” (E-E2/2)

A tomada de consciência da sua influência na evolução das interacções entre os alunos (colaborativas, cooperativas) e da importância do desenvolvimento de diversas estratégias ficam registadas da seguinte forma:

“No que diz respeito ao sentido de cooperação e inter ajuda, através das actividades em grupo e a pares, dos trabalhos de projecto, dos trabalhos realizados durante o TEA e da Assembleia de Turma, conseguimos que os alunos se envolvessem e revelassem alguma evolução” (RIE-E1)

Contudo, é ao falarem, com um brilho especial nos olhos, sobre a evolução de duas crianças com necessidades educativas especiais, que estas duas jovens deixam transparecer o seu mais profundo entusiasmo. Clarificam que, no quadro de um dispositivo de diferenciação pedagógica e de atenção à diversidade, concebido com a sua intervenção e desenvolvido com a sua ajuda, dois alunos “portadores de grandes dificuldades” concretizaram aprendizagens muito importantes, ultrapassando as suas próprias expectativas, o que as deixa particularmente compensadas e realizadas. Eis dois excertos que elucidam o seu contentamento:

“... nós desenvolvemos um trabalho, que era o “Projecto dos Animais”, e que elas também queriam fazer. E, claro que fizeram, não como os outros, mas fizeram o trabalho. E a nível de comunicação, uma das meninas que tinha necessidades educativas especiais foi a melhor a apresentar o trabalho.” (E-E1/2)

“Não poderia deixar de mencionar, de uma forma mais particular, a felicidade que senti ao trabalhar com a J e com o N as crianças com n.e.e. existentes no meu grupo-turma. Nunca pensei vir a sentir tanta satisfação em verificar a progressão destes dois alunos. ... É com muita alegria que afirmo termos «conseguido!»” (RIE-E1)

Ao longo do processo de ensino/aprendizagem, em interacção directa com os alunos, as estagiárias transmitem, assim, a sua satisfação pelo grau de contribuição na evolução e no desenvolvimento de competências de cada aluno de acordo com os objectivos previstos.

1.3. Dimensão Interpessoal Supervisiva: aprender a analisar a prática educativa

Envolvimento pessoal, atenção, cuidado e responsabilização parecem ter sido o grande “chapéu” envolvente da Prática Pedagógica, que, para além de ter sido “pensada” pelas duas estagiárias, foi acompanhada e sustentada pela supervisora de terreno – a professora cooperante – e pelos supervisores institucionais – a equipa de tutoria.

A interação parece ocupar, assim, o lugar de honra no processo desta prática supervisionada, colocando-se as estagiárias, para além de interagirem com as crianças e com os supervisores, a interagir primeiramente entre si, funcionando em “duo”.

1.3.1. Inter-relação e interação “primária”

Cada uma das estagiárias, no contexto da componente prática do seu curso de formação, manteve-se sempre “acompanhada” pelo “olhar” amigável e crítico, ainda que não avaliativo (classificativo), da sua colega “par” de estágio. As jovens transmitem que a partilha, entre-ajuda e colaboração entre ambas teve um valor precioso ao longo do processo, conforme atesta o seguinte registo:

“ (...) ter trabalhado com a S. (...) quando se chega a esta fase do curso, é fundamental que a Intervenção Educativa IV seja realizada com alguém que estamos habituadas a trabalhar, com alguém que apresenta uma metodologia semelhante à nossa. Se não confiássemos uma na outra, a Intervenção teria sido mais difícil”. (RIE-E1)

Estas palavras sugerem uma dimensão interpessoal que está na base da construção de uma “*diade primária*” (assim designada por Bronfenbrenner), assente em valores de solidariedade e de confiança, transparência e abertura, ou seja, que reconhece a importância de um “*critical friendship*” (Smith), segundo conceitos retomados por Sá-Chaves (2002: 69), ao defender as vantagens da adopção de uma estratégia de “supervisão horizontal” em contexto de formação inicial de professores.

1.3.2. Interação com a professora cooperante

Da análise dos testemunhos das duas estagiárias, fica-nos a ideia de que a relação com a professora cooperante foi construída progressivamente, num processo dinâmico, resultante de um contacto diário, tendo-se gerado, ao fim de pouco tempo de convívio, uma empatia e uma confiança indispensáveis a uma atmosfera propícia ao processo de supervisão da prática pedagógica.

“Relativamente à professora cooperante, apesar de sentir que, no início, não depositava muita confiança em nós, sentindo a sua preocupação pelo caminho que a nossa intervenção poderia seguir, foi sempre incansável, apoiando-nos e demonstrando-se sempre disposta para nos ajudar.” (RIE-E1)

“(…) ponto forte: a boa relação que estabelecemos com a professora cooperante, foi essencial.” (E-E2/2)

“Ponto forte, eu concordo com a E2: a relação que estabelecemos com os alunos e com a professora cooperante. Eu acho que logo desde... se calhar desde a primeira semana de estágio que houve uma cumplicidade, muito grande, entre nós todos.” (E-E1/2)

A face humana desta relação, no plano afectivo-relacional, também está presente no discurso das alunas, que identificam a professora cooperante como “amiga”, reconhecendo-lhe uma “simplicidade notável”. Segundo as próprias, a grande preocupação da supervisora do terreno, para além de, sempre e em primeira instância, se prender com a aprendizagem das crianças, situa-se na ajuda que constantemente lhes deu, estando sempre “disponível”. Uma das estagiárias explicita-o da seguinte forma:

“(…) foi constantemente uma professora que demonstrou sempre uma grande preocupação com a nossa intervenção, pois queria o melhor para todos nós, estagiárias e alunos.” (RIE-E2)

Para Katz (1995:2), “todas as relações têm que ter conteúdo (...) que seja de preocupação ou interesse comum”. No âmbito da prática pedagógica supervisionada, a colaboração e a cooperação entre as “três” (duas estagiárias e cooperante) surgem essencialmente com base numa preocupação mútua com as crianças, em conseguir prestar-lhes a ajuda necessária. Assim, conjugam esforços no sentido de criar e actuar em “zonas de desenvolvimento

próximo” das crianças e de potenciar processos de “andaimização”, situações que, segundo as estagiárias não seriam possíveis se fosse uma só a orientar a prática educativa. É uma ideia que se pode extrair de várias das suas afirmações:

“Há uma responsável pela aula, que fala e diz as coisas, e as outras duas estão a colaborar com ela, ou seja, estão a ajudá-la. Somos três, dividimo-nos e vamos ajudar os meninos que têm mais dificuldade.” (E-E2/1)

“Isto é possível porque somos três e já que somos três temos que aproveitar essa, essa oportunidade.” (E-E1/1)

As estagiárias reconhecem a orientação da professora cooperante como um factor de grande influência na sua formação no âmbito da Intervenção Educativa IV:

“Eu acho que o papel mais importante foi, sem dúvida, o da professora cooperante. Acho que foi..., para além de estar a trabalhar connosco,... era... apoiava-nos em tudo...” (E-E2/2)

Na sua perspectiva, a professora cooperante desempenha um papel protagonista no apoio que recebem e as alunas revelam um misto de satisfação e gratidão por terem encontrado nela alguém sempre presente e disponível para apoiar o desenvolvimento do seu projecto de intervenção:

“... a única pessoa que estava sempre connosco era a professora cooperante... acho que o papel fundamental foi da professora cooperante.” (E-E2/2)

Esta assistência continuada tem um significado particular, segundo as jovens, na sua evolução e no cumprimento dos objectivos que se propuseram atingir no processo formativo. Reconhecendo na cooperante conhecimento experiencial e contextualizado, as alunas demonstram que o desenvolvimento da sua actuação educativa fica a dever-se em grande parte ao “saber prático” daquela profissional, revendo nela um recurso metodológico e um suporte fundamentais:

“Outro ponto forte foi: os conhecimentos e os saberes que a professora cooperante nos transmitiu, e nos ajudou a... (como é que se diz) ajudou a crescer, porque nós crescemos!” (E-E1/2)

Esta aprendizagem em interacção com a professora cooperante e a validação dos seus saberes são confirmados e reforçados em vários momentos das nossas conversas com as jovens e nos seus relatórios pessoais.

“(…) começámos a trabalhar mesmo com a professora cooperante e, foi a partir daí, que demos um grande “salto”..., que as coisas começaram a correr muito bem, mesmo!...” (E-E2/2)

“A reviravolta aconteceu quando optámos por seguir os conselhos/opiniões da professora cooperante, pois mais do que ninguém é ela que conhece a turma/os alunos. Foi assim que conseguimos crescer juntamente com os alunos e foi desta forma que o estágio mudou de «cor» e tomou o rumo certo, ou seja, desenvolvimento de competências ligadas à aprendizagem.” (RIE-E2)

No sentir das estagiárias, esta dimensão formativa foi de tal forma importante e indispensável que se pode ler nas entrelinhas do seu discurso uma especial “recomendação”, não só a colegas de outros grupos e de outros anos de formação inicial, mas também à própria instituição superior de formação.

“E outra sugestão que eu dou é para os colegas que vierem; é: tudo o que a professora cooperante disser, para eles aproveitarem... é sagrado, tudo! (...) Quer dizer, depende um bocado, se tiverem uma boa cooperante como nós tivemos... Porque se tiverem o azar de ter uma má cooperante, uma má profissional, isso pode ser, também, uma grande desvantagem... Agora o problema é, se estiverem a ser acompanhados por uma professora cooperante que é má profissional!” (E-E1/2)

Percebe-se, por um lado, uma chamada de atenção aos colegas para a inestimável relevância das orientações dos supervisores cooperantes, por outro lado, emerge um apelo institucional ao cuidado que precisa de existir aquando do “recrutamento” desses professores, cujo perfil e formação poderão ser, a seu ver, determinantes.

1.3.3. Conferências de supervisão com a professora cooperante: análise reflexiva da acção educativa

Se a experiência, situada ao nível do agir e da acção, da intervenção na turma, é uma das componentes da Prática Pedagógica na formação inicial de professores, o processo de

reflexão sobre a “riqueza da experiência” (Zeichner, 1993: 17) também lhe está inerente. Pressupõe um ciclo reflexivo de prática-reflexão-prática no qual se implicam os futuros professores individualmente (auto-reflexão) e colectivamente com seus colegas, supervisores de terreno e também com os tutores (hetero-reflexão).

A acção, a observação da acção e dos seus efeitos no processo de aprendizagem dos alunos, a “compreensão do que se faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula” (Amaral *et al*, 1996: 110), a identificação de “incidentes críticos” (Alarcão *et al*, 2003: 94) e a sua problematização, a construção de sugestões e o esboço de caminhos para acções futuras são algumas das complexas tarefas implicadas no acto de reflectir, o qual se constitui como “condição indispensável ao crescimento pessoal e profissional do professor” (Vieira, 1993: 117). A este propósito, uma das estagiárias expõe no seu relatório que:

“O contacto emergente e reflexivo com a professora cooperante fez-me questionar opções metodológicas e sentindo-me crescer/evoluir enquanto profissional de educação.” (RIE-E2)

Os momentos de reflexão com a professora cooperante, destacados pelas estagiárias, acontecem sob o formato de “conferência de supervisão” e surgem como uma rotina, um “ritual”, pressupondo “um vaivém constante entre o fazer e o reflectir” (Perrenoud, 1997: 149):

“Quase sempre fazíamos todos os dias reflexão do trabalho, em termos de actividades. Depois marcávamos sempre uma reunião à quarta-feira, outras vezes, era à sexta-feira...” (E-E1/2)

“Todas as semanas, pelo menos, uma havia de certeza! Em que fazíamos o balanço da semana, da que passou e da que vinha ... Fazíamos sempre o balanço. Os conteúdos, as estratégias, o que aconteceu, o que não aconteceu... o que podíamos melhorar, o que não podíamos melhorar...” (E-E1/2)

“O que aconteceu nesta semana, o que vai acontecer na próxima semana... o que correu mal nesta semana, e que para a semana vamos ter de melhorar...” (E-E2/2)

A intenção e a vontade de “melhorar” apresentam-se para estas alunas como fortes motores para análise da acção passada e de atenção e aceitação de orientações da professora cooperante. Identificam uma atitude de “auto-humildade” da sua parte, encontrando nela a possibilidade de poderem construir uma prática de ensino mais eficaz e potenciadora de evolução das aprendizagens nas crianças:

“... todos os feedbacks que a professora ia dando, nós íamos aceitando. ... Eu acho que (...) nós somos pessoas humildes (...) Nós achamos que é para nosso bem, não é?... Porque é assim..., mais do que ninguém, a *P.C.* quer que aquela turma evolua, não é?... Mais do que ninguém! E então, todos os feedbacks que ela nos dá, de certeza que é para a turma evoluir, assim como nós!” (E-E1/2)

Destes testemunhos, fica-nos a ideia de que, em vários dos espaços reflexivos das estagiárias com a professora cooperante, esta sugere diversas estratégias que são aceites pelas jovens, na medida em que as consideram decisões ajustadas e adequadas aos meninos da turma:

“Acho que foi bastante bom... porque, todos os feedbacks que ela dava eram importantes! (...) aproveitávamos a opinião dela e nas outras actividades lá tentávamos melhorar, de acordo com aquilo que ela tinha falado...” (E-E1/2)

“Lerem a sua realidade” (Jacinto, 2003: 51) e interpretarem-na em interacção com a professora cooperante, reflectirem para intervir com maior adequação e qualidade pedagógica, num estilo supervisivo amigável, colaborante e comprometido simultaneamente com o desenvolvimento das suas competências profissionais e com a evolução das aprendizagens dos alunos, transparecem ter sido os grandes lemas deste processo de prática pedagógica supervisionada.

1.3.4. Interacção com a equipa de tutoria

O Regulamento da Intervenção Educativa do Curso de Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo - da *I.E.S.*, prevê a criação de “uma equipa multidisciplinar, composta por sete professores, um dos quais assume o papel de coordenador”, através da qual se objectiva a

“criação de condições efectivas de supervisão pedagógica, mobilizando os diferentes olhares” (p. 1).

As duas estagiárias participantes no nosso estudo atribuem aos professores da equipa de tutoria papéis e funções essencialmente de recurso e de ajuda disciplinar em processos metodológicos, a quem podem colocar dúvidas e esclarecê-las, conforme explicitam logo na primeira entrevista:

“É ajudar-nos nas actividades, nas actividades de português, de matemática. Mostramos imensas coisas. Acha que está bem, que não está bem, o que é que podíamos fazer... perguntamos a opinião deles.” (E-E2/1)

Este apoio de natureza teórico-prática parece ter assumido particular importância no início do estágio, num momento em que o “à vontade” e a total confiança com e na professora cooperante ainda não estão completamente instalados.

“Foi sobretudo no início que procurámos os professores, foi... mais quando... no início... para ver as actividades.... algumas actividades...” (E-E2/2)

A partir do momento em que a tarefa de planificação da acção com a professora cooperante ganha ritmo e sistematicidade, a equipa de tutoria, para além de ser suporte e segurança, parece passar a desempenhar um papel de certificação das actividades e estratégias que a “díade” (estagiárias e cooperante) desenha para a turma, sendo também algumas vezes uma mais-valia no planeamento:

“(...) se nós aqui não conseguirmos visualizar bem a actividade, vamos procurar mais apoio.” (E-E1/1)

“Fomos pedir ajuda a alguns professores, só em termos das actividades – já formuladas - mas já vistas com a professora ... para ver se era mesmo assim...” (E-E2/2)

Se nos detivermos, no entanto, em vários dos seus testemunhos, apercebemo-nos de dificuldades que surgiram logo no início da prática pedagógica sobretudo pelo facto de não ser fácil encontrarem-se momentos comuns de disponibilidade. As jovens explicitam, numa atitude compreensiva, que os professores-tutores têm os seus tempos muito ocupados

porque, para além de outras funções desempenhadas na *I.E.S.*, ainda precisam de apoiar diversos grupos de alunos em situação de Intervenção Educativa. Sobre esta questão, expressam-se do seguinte modo na primeira entrevista:

“É difícil porque são poucos professores e eles não acompanham só o quarto ano... Eles estão a acompanhar o quarto e o terceiro ano.” (E-E1/2)

“(...) não dá para sairmos daqui fazer actividades e ainda ir à *I.E.S.* falar com os professores... se os professores viessem cá ... e estivessem mais disponíveis era uma coisa. Agora, nós temos que sair das aulas à uma, ter que ir para casa, ir ter que fazer as actividades para o dia a seguir. Ou ir, ir à *I.E.S.*, estar lá uma tarde toda e depois as actividades... é muito tempo.” (E-E2/1)

Neste último depoimento, a estagiária assinala como uma desvantagem o facto de este apoio não acontecer na própria escola *M.A.*. Refere que, para além de “perderem tempo”, essencialmente em deslocações, dificilmente os professores ganham a visão do “contexto”, já que não conhecem suficientemente bem nem as crianças, nem os factos de ocorrência na turma que lhes permita poderem dar um apoio mais situado. As duas colegas manifestam-se da seguinte forma:

“Sei que a equipa de tutoria estava sempre pronta para nos ajudar sempre que fosse necessário, mas por vezes o que era discutido com eles não fazia sentido para o contexto onde estávamos inseridas ...” (RIE-E2)

“Acho que os professores tutores podem-nos ajudar mas..., quando não têm a percepção do contexto em que nós estamos a actuar, ... também nos podem dar “sinal” para algumas actividades, mas essas actividades podem não (...) fazer sentido noutra contexto, mas naquele podem não funcionar... E nós tivemos que desenvolver actividades que fizessem sentido naquele contexto. Só para tirar dúvidas é que nós recorremos mais aos tutores das disciplinas...” (E-E1/2)

As estagiárias apercebem-se que os professores tutores têm um ténue conhecimento da sala de aula, dado que observam pontualmente as suas intervenções, havendo uma distanciação do contexto, que pode ser penalizador da qualidade de apoio que lhes oferecerem. Acresce que, na óptica das alunas, uma não aferição de linguagens entre professores da instituição de formação e professora cooperante constitui-se como o aspecto mais difícil de ultrapassar

e um dos menos enriquecedores no que concerne à segurança que procuram para a sua actuação pessoal e à promoção de actividades orientadas específica e intencionalmente para “aquele” grupo-alvo de alunos. Sublinham:

“(…) andávamos a tentar conciliar o que a professora cooperante dizia, com o que diziam os professores na IES e, na prática, os resultados não estavam a ser muito animadores. Nós próprias sentíamos isso, as actividades não nos faziam sentido.” (RIE-E1)

“Outro aspecto menos positivo refere-se à estagnação dos alunos nas primeiras semanas de intervenção devido à nossa «oscilação» entre a professora cooperante e a equipa de tutoria. Não sabemos a quem «agradar!»” (RIE-E2)

A questão do “agradar”, mencionado neste último excerto, reporta-nos para a situação de avaliação em que as alunas se encontram, “o fantasma da avaliação”, nas palavras de Alarcão e Tavares (2003: 113), que as coloca inegavelmente em situação de stress, conforme comentam na segunda entrevista:

“Quando vinha alguém da equipa de tutoria era o tal “elemento estranho”... e que nós, também, nos ressentíamos um pouco...ao início..., depois já não.” (E-E1/2)

“(…) quando estamos a ser avaliadas pela professora cooperante...Ela já está, à partida, a par daquilo que vai acontecer, ao contrário dos outros professores que têm uma agenda, mas não sabem bem...” (E-E1/2)

De novo a professora cooperante a surgir como o elemento transversal participante e estruturante nos ciclos de planificação-acção e de, em situações pós-observação, em espaços de reflexão conjunta, ser quem, em termos de avaliação, está em posse de um maior número de indicadores. As estagiárias deixam esta ideia nos seguintes depoimentos:

“E foi o único, neste estágio, o “Ler, contar e mostrar” que correu mal!... é que, depois, o professor não foi mais (...) E se ele leva esta impressão com ele? Não é bom para nós, não é? ...” (E-E2/2)

“(…) ele observou-nos três vezes, e das três vezes ficámos lá e falámos: eu, a E2, o professor e a professora. Falámos os quatro sobre como correu, a professora dava a opinião... Tanto que, daquela vez – do “Ler, Contar e Mostrar”, a professora disse: que não... que não sabe o que se passou... mas são dias... que não tem corrido assim... e dava a sua opinião.” (E-E1/2)

A maior preocupação das jovens é, segundo as próprias, o processo de ensino/aprendizagem e a repercussão do mesmo no desenvolvimento das crianças por quem, como já referimos atrás, se sentem desde o início da sua intervenção muito responsabilizadas. A falta de conhecimento do terreno, por parte dos professores das disciplinas, ainda que involuntária, constitui um factor de menor tranquilidade e de alguma ansiedade. As estagiárias consideram que eles não conseguem prestar-lhes assistência sistemática, continuada e contextualizada, falha atenuada pela maior proximidade da tutora coordenadora e, sobretudo, por depositarem confiança no trabalho e nos saberes-fazeres da cooperante.

1.3.4.1. Espaços de reflexão com a professora cooperante e a tutora-coordenadora

Um dos professores da equipa de tutoria assume o papel de coordenação tornando-se, conforme explicita o regulamento da Intervenção Educativa da *I.E.S.*, numa “figura de referência no processo de formação dos futuros profissionais e coordena, em contexto real, a articulação entre as componentes teórico-metodológicas e a prática pedagógica, criando condições para a comunicação e participação dos diferentes intervenientes: professores das equipas de tutoria, professores cooperantes e alunos” (p.2).

A procura e a participação da professora tutora (coordenadora da equipa) surgem nos discursos das duas estagiárias como a solução, se não total pelo menos importante e imprescindível, para se esbaterem os problemas de “distanciamento”, “desfasamento” e “não aferição de linguagens” atrás mencionados. Assim, nos relatos das jovens, esta profissional, assume em primeira instância um papel de mediação entre os dois contextos: a sala de aula (meninos e conhecimentos prático-situados da cooperante) e a instituição de formação (professores das disciplinas e conhecimentos científicos).

“Então, nós, a professora cooperante e a professora T, tivemos todas uma reunião e decidimos começar a pôr sentido nas coisas... Porque..., (...) Achámos que os meninos não estavam a aprender, nem nós! E então, a partir desse momento, as coisas começaram a fazer sentido para todos...e depois correu tudo muito bem... Acho que devia haver um “acerto”! (E-E2/2)

“A certa altura sentimos que as actividades não faziam sentido para as crianças, nem mesmo para nós. (...) reunimo-nos com a professora cooperante e com a professora T e discutimos o que se tinha vindo a suceder, definimos metas e procurámos então desenvolver estratégias para as alcançar.” (RIE-E1)

O trabalho em “tríade”, entre estagiárias, cooperante e professora tutora, numa “dimensão comunicacional interpessoal, confidente e sobretudo confiante” (Sá-Chaves, 2002: 73), é valorizado pelas estagiárias. Reconhecem-lhe particular importância no campo da reflexão sobre actividades desenvolvidas e estratégias implementadas, em momentos de balanço de práticas e de partilha de informação e de preocupações conducentes à regulação e à reorientação de processos educativos. A reflexão mútua sobre a acção e a potenciação do pensamento de cada elemento da “tríade” parecem despoletar uma maior confiança e aumentar a auto-estima das futuras professoras, que progressivamente se implicam de uma forma mais “apaixonada” na sua dupla de tarefa de “aprender a ensinar” e de “ensinar a aprender”.

“Nós tivemos uma reunião, foi uma reunião de avaliação com a professora cooperante, onde a professora T esteve. Foi muito importante para nós. A professora disse que adorou a reunião, e que até ficou com vontade de ir trabalhar para a escola connosco...” (E-E1/2)

“O primeiro momento de avaliação do nosso projecto de intervenção foi bastante importante, especialmente para reforçar a nossa preocupação em direccionarmos a nossa acção para aquele contexto determinado. Realizámos uma reunião com a P.C. e a T, onde fizemos um balanço do trabalho desenvolvido até então e identificámos algumas acções a melhorar e outras a implementar.” (RIE-E1)

Nos depoimentos das duas estagiárias, estes momentos conjuntos de trabalho em “tríade” são identificados como fornecedores de ajudas, actuando na sua zona de desenvolvimento

próximo e erguendo-se como andaimes (*scaffolding*). Ajudam-nas a resolver problemas constatados e sentidos no terreno de actuação e encorajam os seus pensamentos (re)criativos através da verbalização das suas preocupações e do traçar de percursos inovados no seu processo de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Como podemos constatar nos testemunhos anteriores, as estagiárias descobrem a certa altura que uma determinada forma de actuação não as estava a ajudar a “crescer”. Sentem, então, necessidade de analisar criticamente a acção passada para reflectir e ponderar a planificação e intervenção futuras. Tendo presente Bolívar (2003: 72), a meta não se alterava, mas tornava-se necessário mudar o seu itinerário. Nesta altura, a presença e participação da professora tutora parece ter assumido um papel fundamental.

1.3.4.2. Os seminários: análise reflexiva da acção educativa

A organização da Intervenção Educativa IV, por parte da *I.E.S.*, prevê a organização e dinamização de seminários realizados nas escolas do 1º ciclo. No ano lectivo a que se reporta o nosso estudo, tal aconteceu quinzenalmente na escola *M.A.* e tivemos a oportunidade de assistir a três, dois a meio do estágio e o de balanço final das semanas da Prática Pedagógica.

Apercebemo-nos de que a dinâmica incutida a estes momentos tem como principal preocupação a partilha e discussão de incidentes críticos mais relevantes, assim como a apresentação, reflexão e aprofundamento de metodologias ou de temas identificados como necessidades de formação emergentes da intervenção educativa dos alunos em estágio.

Para as duas estagiárias participantes no nosso estudo, uma das principais potencialidades dos seminários prende-se com a comunicação que é possível criar e estabelecer intra-grupos de estágio, constituindo-se como momentos únicos de partilha e de crescimento entre pares. Ambas dão conta dessa mais-valia inerente a estes encontros formais:

“Foi pena só nos apercebermos do trabalho que eles estavam a desenvolver nos seminários e «que bom que foi», pois só assim soube o que eles estavam a realizar e eles de mim, claro.” (RIE-E2)

“Eu acho que foram importantes. Principalmente para a partilha de materiais, porque nós, infelizmente, «calhámos» com um grupo de colegas que tem alguma dificuldade em partilhar os materiais, o que não é bom.” (E-E1/2)

É interessante a “alma nova” que as estagiárias transmitem ter sido criada através dos seminários em termos de relação entre colegas e em minimizar os “danos” de uma avaliação/classificação desencadeadora de competição pouco saudável. Vejamos, como exemplo, o que diz uma das jovens:

“(…) quando nós começámos a apresentar os nossos materiais, nas semanas a seguir, já nos vinham dizer: ah os vossos materiais (...) Olha, o que é que vão fazer em música?” (E-E1/2)

Os diálogos e a reflexão conjunta travados nos seminários, a partilha alargada de materiais e o interconhecimento de estratégias e metodologias diversificadas parecem ter contribuído para a consciencialização em cada aluno estagiário da existência de realidades diferentes nas turmas, apesar de serem todas do 1º ano de escolaridade. As jovens revelam ter sido aí potenciada a realização de aprendizagens colaborativas entre pares.

“...é importante... Porque é bom ver que, há... a mesma actividade e não é igual em todos os grupos... não corre bem, ou corre... é diferente e pode-se fazer diferente! Por exemplo, o Tempo de Estudo Autónomo: apesar de termos, quase todos, a mesma grelha, a mesma metodologia, são diferentes. É diferente, o trabalho em si é diferente.” (E-E1/2)

As duas alunas estagiárias fazem um balanço francamente positivo dos seminários temáticos, momentos por excelência de reflexão sobre a reflexão na acção, conceito desenvolvido por Donald Schön (1992). Os grupos de alunos apresentam ao grande grupo (formado pelos colegas, professoras cooperantes e professores tutores presentes) o(s) resultado(s) da reflexão sobre uma determinação situação emergente da prática e põem-na no momento em discussão.

A propósito da influência de alguns destes espaços de comunicação, partilha e reflexão, as jovens dão conta de algumas mudanças que concretizaram nas suas planificações e actuações:

“A nível da Matemática... Ouvimos os outros, vimos o que fizeram... começámos a ter mais cuidado, a introduzir materiais que fizessem parte das vivências dos alunos.” (E-E2/2)

As estagiárias fazem questão de mencionar que em nenhum dos seminários contaram com a presença da totalidade ou da maioria dos seus elementos, conforme atesta o seguinte excerto:

“Nunca estive a equipa tutora, toda, num seminário. ...Ia só um... Depois variou, houve uma vez que foi a professora de Língua Portuguesa ... a professora de Matemática, também, foi a um. Falámos dos problemas e dos materiais... a professora *T* e o professor de Expressão Plástica também estiveram sempre presentes.” (E-E1/2)

Pese embora este contratempo, que, a ser superado, poderia, no seu entender, permitir uma reflexão mais enriquecedora para todos, as alunas consideram que:

“Um dos pontos fortes deste estágio foi, sem dúvida, os seminários de apresentação dos trabalhos desenvolvidos nas várias turmas e escolas. Na minha opinião, é de extrema importância esta partilha de ideias desenvolvidas durante o estágio, nos diversos contextos e anos de escolaridade uma vez que mostra um leque de diversidades de aprendizagens significativas e enriquecedoras, de ideias e trabalhos desenvolvidos.” (RIE-E2)

Nestes seminários, a possibilidade de partilharem suas experiências, bem como de reflectirem sobre elas em grande grupo, aprofundando o debate à volta de temas significativos para todos, é, na óptica das duas estagiárias participantes neste estudo, potenciador de aprendizagens colaborativas, acabando por materializar para as jovens a confirmação e certificação de que “não se aprende sozinho!” (CRESAS citado por Perrenoud, P., 1997: 151).

1.4. Inserção na Escola Cooperante *M.A.*

Uma das três dimensões analisadas neste estudo é a escola cooperante, pressupondo-se um contexto de prática pedagógica supervisionada que ultrapassa as paredes de uma sala de aula e que se insere num estabelecimento de ensino, numa organização educativa. Assim, nesta secção, e continuando a escutar a voz das estagiárias que colaboraram connosco, transpomos o nível micro da sala de aula e entramos no nível meso do contexto de estágio das jovens, a escola *M.A.*, exactamente no último ano e na recta final da sua licenciatura.

1.4.1. Relação com os órgãos de gestão da escola e com outros agentes da comunidade educativa

Para Perrenoud (1997: 20), “a realidade da profissão (...) implica, para além do que se passa na sala de aula, a inserção num estabelecimento de ensino, num corpo profissional (...)”. Quando questionadas a propósito da sua integração na escola *M.A.*, as duas alunas estagiárias colocam de imediato as suas palavras e pensamento na pessoa da presidente do conselho executivo com quem afirmam ter criado e desenvolvido uma relação humana franca e de cuja atenção dispõem de uma forma colaborativa sempre que necessitam. Qualidades como “espectacular” e “prestável” destacam-se do discurso das jovens a propósito desta dirigente:

“(...) a directora é uma pessoa espectacular. Sempre que nos encontra em qualquer parte aí da escola, fala-nos, pergunta-nos se estamos boas, se precisamos de alguma coisa.” (E-E2/1)

“(...) a directora, por acaso, passou naquela altura e ficou logo... e, foi logo ao outro bloco buscar as tintas para nós, para nos ajudar, porque viu... E estava sempre a ser prestável... Sempre: Se precisarem de alguma coisa, eu estou aqui, venham ter comigo.” (E-E1/2)

Para além de conhecerem os três elementos do conselho executivo, as estagiárias confessam não conhecer os professores que integram os restantes órgãos de gestão e orientação da escola e, de todo, como e sob que normas funcionam.

Relativamente aos restantes docentes da escola (professores e educadoras), as estagiárias revelam manter exclusivo contacto com duas professoras com as quais já estava formalmente previsto um trabalho próximo com alunos da turma. Tal decorre de práticas institucionalizadas na organização, especificamente com a actividade de biblioteca, que conta com uma professora a tempo inteiro e com a qual mantêm contacto, e com a intervenção do apoio educativo prestado a crianças da turma com necessidades educativas especiais, do que decorre proximidade com a professora que desempenha essa função.

“Em termos da biblioteca, também a professora P., penso eu também, espectacular! Quando íamos à biblioteca, sempre a pôr-nos à vontade com os alunos...” (E-E1/2)

“Relativamente à turma em que intervimos, pude constatar a existência de uma equipa educativa constituída por uma professora de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e uma terapeuta da fala que apoiava uma criança.” (RIE-E1)

Neste último testemunho, a estagiária dá conta também de uma outra técnica, uma terapeuta de fala, que tem intervenção junto de um aluno. Conforme escreve no seu relatório, a aluna apercebe-se que são vários os agentes educativos que se movimentam na escola:

“Durante o período de observação e intervenção, pude verificar que são diversos os actores educativos que intervêm no dia-a-dia deste contexto educativo e que asseguram o bom funcionamento do mesmo.” (RIE-E1)

No que respeita a outros docentes, as jovens revelam que, para além de todos se mostrarem simpáticos e afáveis, não existe um relacionamento formal, à excepção das restantes três professoras cooperantes de grupos de colegas estagiários do 4º ano de licenciatura, com quem têm os seminários de reflexão, conforme atesta o depoimento seguinte:

“Só com as professoras cooperantes que estão com os nossos colegas. Com os outros professores não... não...” (E-E2/1).

1.4.2. Conhecimento e intervenção em dinâmicas de escola

O reconhecimento de diversos níveis e modos de funcionamento da escola cooperante, assim como o contacto com diferentes documentos oficiais de orientação educativa estão previstos pela *I.E.S.* nos objectivos da Intervenção Educativa dos alunos, como se pode detectar no seguinte excerto:

“Compreender os modos de funcionamento das escolas do 1º ciclo, as suas estruturas de gestão, os modos de organização de alunos e professores e demais actores da comunidade educativa, com vista à tomada de decisões no sentido da construção dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma”

Parece-nos existir uma visão prospectiva a médio prazo, no sentido de “preparar” os alunos para o momento de ingresso na carreira profissional, embora não identifiquemos o intuito de haver repercussões a curto prazo, ainda em tempo de estágio.

Quando abordadas sobre funções dos professores e funcionamento organizacional da escola, o conhecimento que as estagiárias mostram desta dimensão é muito vago e superficial e revelam não ter qualquer tipo de participação, mesmo como observadoras:

“Sei que os professores têm reuniões, por exemplo, com os mesmos anos lectivos costumam-se reunir... mas tipo, outras funções, porque os professores têm outras funções... eu, sinceramente, não estou dentro do... desse assunto.” (E-E1/2)

“(...) havia reuniões, é, havia reuniões, mas nós não participávamos.” (E-E2/2)

Mesmo no que concerne ao conselho de docentes do 1º ano de escolaridade, ao qual, através das cooperantes, todos os grupos de estagiários da *I.E.S.* estão ligados, as alunas transmitem um frágil e vago conhecimento:

“Talvez um pouco ao nível do primeiro ano... têm reuniões... Os do primeiro ano reúnem, falam do método que estão a dar... Quer dizer trabalham em conjunto...” (E-E2/1)

“Os professores que possuíam turmas do 1º ano de escolaridade realizavam reuniões (às quais não foi possível assistir) para que fosse discutido e elaborado todo o trabalho a desenvolver, em conjunto, nas turmas.” (RIE-E2)

Referem-se quase exclusivamente ao trabalho que a professora cooperante e a professora de apoio educativo concretizam juntas, situação na qual se envolveram a partir do momento que a Prática Pedagógica deu início. Atentemos no seguinte excerto:

“Em relação ... à professora de apoio educativo responsável por dois alunos da minha turma com NEE, esta demonstrou, durante toda a intervenção, a preocupação em manter uma ligação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula com o trabalho que esta realizava com estes. Foi uma professora sempre atenta ao que se passava na sala de aula, mostrando-se sempre disponível para elaborar um trabalho em parceria connosco e com a professora cooperante.” (RIE-E2)

Acresce a este facto a participação activa e colaborativa com a professora cooperante numa reunião com os pais dos alunos da turma, durante a qual as estagiárias, conforme tivemos a possibilidade de observar, para além de se apresentarem, tiveram a oportunidade de proceder a um balanço do trabalho realizado até então e de dar a conhecer o projecto de intervenção concebido para o período que se aproximava:

“(...) tivemos a possibilidade de participar na reunião geral que ocorreu no segundo período lectivo, com todos os encarregados de educação, onde foi feito o balanço do trabalho realizado e o que se pretendia realizar no período seguinte. ... Julgo que estas reuniões são essenciais na resolução dos problemas existentes.” (RIE-E1)

As alunas estagiárias demonstram conhecer os documentos de organização e orientação educativa da escola (projecto educativo de escola, projecto curricular de escola e plano anual de actividades) e a sua influência no projecto curricular de turma, revelando que o seu projecto de intervenção também tem estes documentos em consideração. Para além disso, apresentam que, ao longo do período de estágio, lhes foi dada a oportunidade de se envolverem em diversas actividades colectivas previstas naqueles documentos. Nomeiam essencialmente visitas de estudo, sessões dinamizadas por agentes educativos externos à escola, o jornal da escola, festividades e destacam de forma mais “carinhosa”, as actividades de biblioteca.

“Durante o período de intervenção educativa, foi possível verificar que o Projecto Educativo de Escola (PEE) e o Projecto Curricular de Escola (PCE), por nós analisados aquando da concepção do Projecto de Intervenção, tinham uma influência directa no Projecto Curricular de Turma (PCT), constituindo um instrumento orientador da acção educativa. (RIE-E1)

“A interacção entre o PCT e o PEE desenvolveu-se a partir de certas actividades, nomeadamente, na biblioteca da escola, de certas festividades como o Carnaval, como o jornal da escola e visitas de estudo.” (RIE-E2)

Parece-nos importante referir que as alunas, em vários dos seus testemunhos, evidenciam perceber que as funções de um professor não se reduzem ao trabalho que ocorre na turma e às diversas acções didácticas e pedagógicas que aí se desenrolam. Mostram ter a noção de que as tarefas do professor transpõem os limites físicos de uma sala de aula e que chegam a ultrapassar as portas da escola.

É neste desencontro com uma “profissionalidade dividida” entre “múltiplas e dispersas” tarefas docentes (Sacristán, 1995; Perrenoud, 1997) que as estagiárias identificam um aspecto menos conseguido do seu estágio. Entendem que este não lhes dá acesso a uma visão mais global e abrangente da “profissão, professor” (Nóvoa, 1995), a qual irão abraçar num futuro próximo. Aqui ficam alguns extractos dos seus discursos:

“... não estamos a par das coisas que se passam na escola, e, a mim preocupa-me um pouco, porque não sei bem o trabalho que vou ter...” (E-E1/2)

“... não temos uma percepção, porque, também, não estivemos bem a par da situação, não é?” (E-E2/2)

Nas entrelinhas deste último testemunho, parece ficar uma mensagem dirigida à *I.E.S.* no sentido de ponderar sobre este assunto e de, eventualmente, vir a prevê-lo na filosofia e no quadro de objectivos da Intervenção Educativa IV dos alunos da formação inicial.

1.4.3. Circuitos de comunicação e divulgação da prática pedagógica supervisionada na escola

Finalmente, quisemos saber na “voz” das estagiárias se haviam sido concretizados na escola *M.A.*, alguns momentos de partilha e divulgação de actividades e estratégias desenvolvidas na sua prática pedagógica supervisionada. A resposta a esta questão é imediata e curta, considerando ambas que, neste estágio, não parece estar inscrita essa intenção. Por outro lado, acrescentam que o facto de existir alguma falta de comunicação espontânea e colaborativa entre os grupos de estágio a funcionar na escola *M.A.*, também não terá ajudado à emergência de situações de partilha e divulgação de trabalho realizado.

Regista uma das jovens:

“Foi triste só no final do estágio podermos funcionar com um «grupo» de estágio para a actividade da Páscoa e que desse origem à interacção entre turmas. Até já tínhamos pensado em interagir com outra turma de um 1º ano que não tinha estagiários...” (RIE-E2)

Ainda assim, como se pode verificar neste testemunho, há lugar para a concretização de algumas actividades entre turmas “cooperantes”, embora não pareça estar intencionalizada a partilha e reflexão entre “adultos”.

A única situação que as alunas inserem neste nível reporta-se a actividades desenvolvidas com a turma no âmbito de dinâmicas sugeridas pela equipa da biblioteca da escola e na qual as estagiárias se integraram. Segundo as jovens, os trabalhos desenvolvidos com as crianças ganhou visibilidade e interesse por parte da professora responsável por aquele projecto na escola *M.A.*. Interessada e curiosa, esta docente ter-se-á dirigido à sala de aula para conhecer algumas das dinâmicas promovidas com os meninos. Atente-se no seguinte testemunho:

“Devido à regularidade com que os nossos meninos se dirigiam à biblioteca, a certa altura a monitora começou a deslocar-se à nossa sala de aula para observar os trabalhos realizados pelos

próprios alunos. Neste sentido, mantivemos uma relação muito próxima com a biblioteca e, por sua vez, com a monitora da mesma.” (RIE-E1)

1.5. Percurso de aprendizagem e de construção de conhecimento profissional: do conhecimento teórico à construção de uma competência prática

Recordamos os sorrisos largos e os olhares vivos e brilhantes das duas estagiárias colaborantes do nosso estudo quando, nos últimos minutos da segunda entrevista, a propósito do balanço do seu estágio, uma delas nos responde, enquanto a outra move a cabeça num gesto efusivo e afirmativo:

“Super positivo! (risos das duas) Foi um estágio bastante produtivo! Para já, porque ainda estivemos um bom tempo com os alunos, estivemos 3 meses, mais aqueles meses de observação e acho que foi muito bom para nós... de todos os estágios, também foi o que passámos mais tempo. Valeu a pena!”
(E-E1/2)

São palavras que, de alguma forma, contradizem a ideia apresentada no início do estágio a propósito da longevidade “assustadora” do mesmo, tendo presente o receio que haviam manifestado, na primeira conversa que tivéramos em Janeiro, a propósito de um tempo que lhes parecia infindo para este estágio.

É uma mudança de sentires a propósito de uma vivência em tempo de iniciação à prática profissional docente que ambas as jovens manifestam querer abraçar. E que representações do seu desenvolvimento de aprendizagens e da sua construção de conhecimento profissional têm estas futuras professoras a propósito do seu percurso formativo supervisionado?

As estagiárias consideram que este processo de prática pedagógica contribuiu para o aprofundar de conhecimentos adquiridos na formação académica veiculados na instituição de ensino superior, sobretudo os que se encontram ligados a estratégias didáctico-pedagógicas e a modelos e metodologias de desenvolvimento curricular.

“Aprendemos a parte teórica do que se entendia por Tempo de Trabalho Autónomo, por este método, por método global e também por outro tipo de métodos para também termos outra noção do que é que se faz em outro tipo de trabalho... Da diferenciação pedagógica, quer dizer as bases para aquilo que estamos aqui a viver.” (E-E1/1)

“Aprendemos... uma metodologia diferente ... A metodologia utilizada, o ano de escolaridade, porque, também, nunca tínhamos estado num 1º ano de escolaridade... Alguns conteúdos que também nunca tínhamos trabalhado.” (E-E2/2)

Sugere este último excerto fragilidades a propósito de enquadramento teórico relativo a alguns conteúdos, situação que as alunas enfatizam no seu discurso, defendendo a existência de um maior cuidado nas opções disciplinares dos planos de estudos do currículo do curso de formação inicial, transmitindo por um lado a falta de alguns “suportes” e, por outro, a falta de “sentido” de algumas cadeiras:

“Passamos muito tempo aqui na IES, sem necessidade nenhuma: com algumas cadeiras que não fazem sentido algum, que não nos são necessárias...” (E-E1/2)

“... existem aspectos que, na minha opinião, não foram suficientemente trabalhados e que se reflectem em fragilidades que senti, essencialmente neste último ano de intervenção. Por exemplo, o facto de trabalharmos com um método que nunca, em tempo algum, o havíamos observado. (...) nos livros as coisas são mais simples, na realidade encontramos sempre algumas dificuldades” (RIE-E1)

Neste registo da estagiária, detectamos alguma “decepção” no confronto da teoria com a experiência, dado não encontrar respostas feitas, mas precisar de as “fabricar” tendo em conta as diversas situações emergentes do contexto real que é a sala de aula, a turma, enfim, cada uma das crianças. É uma consciencialização que explicita no seu relatório da seguinte forma:

“...vim a descobrir imensas dúvidas, incertezas e medos. Afinal, tal como a professora *T.* refere, «não existem receitas», as crianças não são todas iguais, os contextos não são todos iguais, enfim, são mais as diferenças que as semelhanças.” (RIE-E1)

Também a sua colega exprime, a este propósito que:

“Uma coisa é nós estarmos aqui na escola e aprender a teoria, outra coisa é estar “lá” e adequar os trabalhos aos diferentes meninos e ritmos que existem na sala de aula.” (E-E2/2)

Mas é enfrentando as dificuldades, tomando decisões e agindo sobre elas que as alunas reconhecem que a aprendizagem é feita e que o crescimento acontece:

“Mas isso enriqueceu-nos bastante a nós! Conseguimos, mesmo, ver como é a realidade! Porque a diferenciação pedagógica é muito bonito estar a ler em livros mas, numa sala de aula, é diferente, não é?!... E acho que isso enriqueceu-nos bastante. (E-E2/2)

Entretanto, é no campo da concepção de dispositivos de diferenciação que as alunas confessam ter acontecido a sua “grande aprendizagem”:

“... até agora eu só tinha percebido a nível da diferenciação pedagógica eu apenas fazia referência às crianças com dificuldades. Nunca tinha pensado para as que têm as grandes... quer dizer que se destacam de uma forma positiva...” (E-E1/1)

“Eu acho que esta foi a grande aprendizagem... com os meninos com NEE, aquela que me deu mais prazer. Foi algo que eu não tinha noção nenhuma, não tinha qualquer noção de como é que ocorria. E, deu-me mesmo muito prazer, mesmo, muito prazer!” (E-E2/2)

As estagiárias transmitem ter conhecimento agora, no terreno, de que “ensinar é confrontar-se com um grupo heterogéneo” (Perrenoud, 1997: 28) e que “a prática pedagógica na sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de acção ou de receitas” (id., p. 40). É no reconhecimento da complexidade do terreno e da inexistência de um método correcto aplicável em qualquer situação (Portugal, 2002: 100) que as alunas parecem ter percebido e estar a valorizar a sua capacidade de “observar”, “reflectir” e “(co)analisar” os momentos da sua prática.

No global dos seus testemunhos, as alunas transparecem ter consciência de um desenvolvimento de competências (“maturidade”) ocorrido ao longo do processo de estágio que se mostra importante para a sua vida profissional:

Deu-nos, também, muita carga (como é que eu hei-de dizer...) de maturidade... a mim, essencialmente, força e segurança para continuar agora... Para iniciar esta nova fase! (E-E1/2)

Identificando como ganhos a aquisição de “maturidade”, “força” e “segurança”, a estagiária refere-se às dimensões pessoal e profissional. Esclarece que a “maturidade”, o aprender a agir que adquiriu, se revela essencialmente no relacionamento com as crianças e nas respostas situadas que há necessidade de dar em contexto de sala de aula, e que também terá crescido e ampliado saberes no que respeita ao conhecimento de conteúdos e estratégias curriculares (didáctica). A firma:

Para me relacionar com as crianças, é necessário maturidade, é necessária, também, muita preparação em relação a muitas respostas que têm que se dar em certas situações... Porquê?... porque é necessário uma experiência de vida diferente daquela a que estávamos habituadas até então... E, também, maturidade a nível profissional relacionada com conteúdos já que nós nunca tínhamos estado num 1º ano. (E-E1/2)

Para terminar este ponto da nossa reflexão, não podemos deixar de destacar o calor de palavras reveladoras de uma grande satisfação pela evolução feita. São sentires que uma das jovens exprime, por entre uma cúmplice troca de olhares e sorrisos concordantes da sua colega:

Nós crescemos dentro daquela sala de aula (desde o primeiro dia) desde 9 de Janeiro até ao dia 21 de Abril, nós crescemos... imenso! Eu acho, eu falo por mim, crescemos muito! (E-E1/2)

Mais tarde, no seu relatório individual, esta estagiária reafirma este seu estado de alma:

Penso que esta evolução resulta do bom trabalho que desenvolvemos durante a nossa intervenção, sinal que identifica o «bom» trabalho que foi realizado e o espírito de grupo por parte das estagiárias e da professora. (RIE-E1)

Neste processo que as alunas qualificam como evolutivo, a implicação e a relevância do papel da professora cooperante volta a emergir. É chegado, portanto, o momento de, no presente estudo, escutarmos e analisarmos a “voz” daquela profissional do terreno que abraçou esta missão supervisiva.

2. Supervisão da Prática Pedagógica - A Vez e a Voz da Professora Cooperante

Neste estudo, abordamos a supervisão da prática pedagógica em contexto de formação inicial de professores e as suas eventuais repercussões no desenvolvimento profissional de actores implicados no processo (supervisores cooperantes), assim como no desenvolvimento organizacional da escola do primeiro ciclo que acolhe os estágios, numa perspectiva sistémica e ecológica.

Depois de reflectirmos no ponto anterior, na voz das estagiárias, sobre o seu percurso no âmbito da prática pedagógica supervisionada, Intervenção Educativa IV, propomo-nos agora deter nos testemunhos da professora cooperante que as acompanhou, apoiou e orientou neste estágio pedagógico na sua sala de aula, junto da turma que lecciona e da qual é titular responsável.

As fontes de informação a que recorremos resultam em primeira instância e de forma mais aprofundada de duas entrevistas que realizámos, uma no início da intervenção das alunas estagiárias e outra no final, complementadas com dados obtidos da observação da primeira conferência de supervisão com as alunas, de uma reunião de pais e de três seminários, para além de conversas informais que fomos trocando ao longo deste período de tempo.

A nossa atenção e a nossa análise incidem sobre os pontos de vista da cooperante relativamente a razões e motivações para acolher e orientar estágios e à importância que confere ao processo supervisivo na aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional das estagiárias e de si própria, para além de tentarmos compreender as suas representações no que concerne ao eventual impacto da supervisão de estágios no desenvolvimento organizacional da escola *M.A.*.

2.1. Ser Supervisor da Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores: um percurso e uma perspectiva pessoal

“Ajudar alguém a ser professor” é uma expressão utilizada por Alarcão (in Vieira, 1993:15) que encontra eco em outros autores nos quais sustentamos este estudo (Alarcão e Tavares, 2003; Katz, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002), ficando caracterizada de forma sintética e abrangente a missão de um “professor cooperante”, numa designação adoptada pela *I.E.S.* para “orientador de estágio” ou “supervisor cooperante” (INAFOP, 2002: 23).

Para Formosinho e Niza (id.: 23), “o supervisor cooperante tem um papel essencial na iniciação às práticas de desenvolvimento curricular e nas práticas relacionais, bem como na certificação da qualificação profissional”, sendo determinante, conforme aponta Jacinto (2003: 104), corroborando Glickman e Bey, Stanulis e Cooper, que aposte na qualidade das experiências pedagógicas proporcionadas aos estagiários e, em simultâneo, que a sua acção concorra para o desenvolvimento de competências e da sua própria satisfação pessoal e profissional. A natureza da função do supervisor é assim perspectivada na sua complexidade, concretizando-se entre o “aprendiz que forma” e o “formador que aprende”, essência do *conceito life long learning* (Oliveira-Formosinho, 2002: 10).

O conteúdo funcional das tarefas do professor cooperante é definido pela instituição de ensino superior (*I.E.S.*), estabelecendo-se um protocolo que é assinado por ambos e que implica também a escola de acolhimento.

A professora cooperante participante do nosso estudo expõe que, no primeiro ano da sua colaboração com a *I.E.S.*, foi contactada individualmente sob proposta de uma colega com quem trabalhava, a qual já detinha funções de cooperante, sendo que, a partir desse momento, o contacto continuou a ser concretizado de forma personalizada por professores da *I.E.S.*:

Fui abordada por uma professora da *I.E.S.* que conhecia uma professora da escola, uma colega, neste caso concreto a *MJ*, portanto foi por intermédio da *MJ* eu fazia parte do grupo dela e pronto

propuseram-me para eu ser cooperante e eu aceitei. Pronto foi assim que começou. Foi através da *MJ* e da professora da *IES* concretamente a *V.* e nos outros anos tem sido através do *U.*, da *T.* ... (E-PC1)

Explicita ainda que, no presente ano lectivo, ao contrário do que acontecera em anos anteriores em outra escola onde leccionou, a abordagem foi feita através do conselho executivo da escola *M.A.*, na pessoa da presidente deste órgão de gestão e que só posteriormente a tutora-coordenadora (*T.*) terá procedido a um contacto individualizado.

(...) e eu fui este ano abordada através da, do conselho executivo. A *T.* telefonou para a *PCE* e depois a *PCE* é que comunicou connosco. E entretanto é que vieram as conversas particulares e o ajuste de coisas, mas primeiro houve um contacto com a escola, depois o conselho executivo contactou com as pessoas e depois a partir daí é que houve os contactos particulares. Aqui na escola funciona assim. Enquanto por exemplo quando estive na escola *M2*, fui contactada primeiro pessoalmente e depois é que foi pela escola. (E-PC1)

Estas palavras transparecem a coexistência, por parte da *I.E.S.*, nas pessoas de tutores-coordenadores, de duas formas de “recrutamento” de professores cooperantes: uma, directamente, num contacto individual e personalizado, e outra através dos conselhos executivos das escolas e agrupamentos nos quais aqueles leccionam. Debruçar-nos-emos mais tarde sobre a escolha de supervisores cooperantes. Interessa-nos agora perceber o que leva a professora participante no nosso estudo a abraçar esta função.

2.1.1. Envolvimento na Supervisão da Prática Pedagógica: motivações e expectativas

Na origem da sua decisão em assumir funções supervisivas definidas pela *I.E.S.*, a professora cooperante revela que os seus motivos, razões e expectativas têm sofrido alterações desde que iniciou a sua colaboração com a instituição superior de formação. Tendo em conta o seu estágio de desenvolvimento profissional, entende que “são coisas diferentes”, conforme esclareceu na primeira entrevista que nos concedeu.

No início, a razão determinante que esteve subjacente à sua “aceitação” de estagiários prendeu-se com uma ideia clara de, nesse envolvimento, vislumbrar uma oportunidade para poder vir a aperfeiçoar e melhorar a sua prática, esperando realizar aprendizagens importantes com repercussões na sala de aula.

No primeiro ano que fui aceitar, fiquei muito contente porque achava que era algo com que ia aprender. Pronto, era uma experiência nova e eu pensava que com as meninas estagiárias eu iria aprender muito. E isso enriquecer-me-ia à minha prática e a mim como pessoa. E isso aconteceu, aconteceu mesmo. (E-PC1)

No exercício de funções de orientadora/supervisora de estágios, a cooperante reconhece que lhe cabe ajudar a “aprender a ensinar”, apoiando a iniciação ao exercício da profissão docente. Revela que, sobretudo nos primeiros anos desta prática, adoptou uma atitude aberta de aprendizagem, parecendo ter encontrado neste contexto uma oportunidade para dar um passo à frente na sua formação contínua, constituindo-se como um contributo para um maior crescimento pessoal e profissional.

Esta ideia traz-nos à memória as palavras de Portugal (2002: 100) ao afirmar que “supervisão e formação são conceitos que andam de mãos dadas no campo da prática pedagógica” e ainda as de Alarcão e Tavares (2003: 45) defendendo estes autores que “também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem.”

Porém, no presente estágio de vida e de desenvolvimento profissional, a professora cooperante considera que, na dimensão prática, são agora as estagiárias que poderão aprender mais consigo:

Hoje penso que se calhar não são elas que me vão dar muito a mim a nível, a nível de prática... penso que neste momento eu tenho mais para dar, eu posso ser mais útil a elas do que elas a mim, a nível da prática. (E-PC1)

Neste seu testemunho, esta profissional dispõe-se a facilitar e apoiar as estagiárias no desenvolvimento da sua prática, sustentando-se no seu saber experiencial, conforme revela a seguir:

Julgo que a experiência trouxe-me algum saber, alguma segurança. Neste momento, estou com alguma segurança e acho que isso pode ser rico para elas. Portanto, neste momento estou noutra postura. (E-PC1)

Tendo em conta o conhecimento prático construído e adquirido ao longo dos anos, a professora mostra, assim, valorizar o seu saber experiencial e disponibiliza-se a pô-lo ao serviço das estagiárias possibilitando-lhes a aquisição e o desenvolvimento de competências práticas. Esta postura enquadra-se na perspectiva supervisiva apresentada por Alarcão e Tavares (2003:58) e por Oliveira-Formosinho (2002b: 44) enquanto um processo em que um professor mais experiente e informado orienta e apoia a iniciação ao exercício pleno da profissão docente na complexidade da sala de aula, com um grupo “real” de alunos, em contexto mais alargado de uma escola/comunidade educativa.

A preocupação com os alunos e a melhoria da qualidade das suas aprendizagens emerge claramente no discurso da professora cooperante como a principal razão pela qual, este ano lectivo, terá aceite supervisionar estágios.

Eu tenho uma grande expectativa que é o da ajuda, da grande ajuda e de o grupo de crianças beneficiar ao nível de sala de aula. (E-PC1)

É uma ideia desenvolvida em diferentes momentos das entrevistas e reiterada em conversas informais que fomos trocando, revelando-a, de forma explícita, às estagiárias no primeiro encontro “a três”, quando afirma que:

Portanto, vocês para mim e para a turma vocês vão ser mais vão ser uma mais-valia. Portanto eu este ano aceitei estagiárias com muita honestidade, tive muito receio mas (sorriso) mas pensei, pensei, pensei e concluí que vocês deverão ser e têm que ser uma mais valia para aqueles meninos. (RPCE-PC)

Tende, portanto, desde logo, a valorizar o trabalho das estagiárias como um recurso na sala de aula de forma a conseguir concretizar um maior e mais adequado acompanhamento individualizado às crianças do grupo, dada a dificuldade sentida em gerir todas as situações emergentes no grupo, ou seja, parafraseando Perrenoud (1997: 196), “ em orquestrar em tempo real tudo o que seria necessário fazer”. No seu discurso esclarece que pretende promover uma intervenção “a três”:

Vejo as estagiárias... e este ano concretamente aceitei-as porque, tendo um primeiro ano e sabendo que é um dos anos em que nós temos que estar e trabalhar muito, muito, muito com eles e que os alunos estão muito dependentes de nós, eu aceitei por pensar que as estagiárias são uma mais-valia para a turma. (...) Seríamos três professoras e três professoras é diferente de uma... (E-PC1)

É esta vertente de prestar ajuda aos alunos que predomina no discurso da cooperante conferindo-lhe grande importância e sendo invariavelmente a primeira razão a ser focada. Ainda assim, não deixa, no entanto, de mencionar a ajuda que ela própria pensa e espera poder dar às estagiárias:

O que me motiva é dar mais e melhor aos meus alunos. Esse é o ponto número um. Depois eu com a minha experiência é claro que também posso e quero ajudar os professores mais novos. (E-PC1)

Aquando da realização da primeira entrevista e, portanto, após um curto período de inter-relação com as estagiárias, a professora afirma que:

Eu neste momento, conhecendo já minimamente as duas estagiárias, tenho expectativas positivas.

Acho que nos podemos enriquecer mutuamente. (E-PC1)

Esta ideia de “enriquecimento mútuo” evidencia a percepção de um processo de desenvolvimento concretizado através da interacção entre as partes envolvidas directamente – os alunos, as estagiárias e a professora cooperante – deixando ler nas entrelinhas a intenção e a possibilidade de criação de uma equipa de trabalho.

2.1.2. Implicações inerentes ao processo de supervisão: papéis, responsabilidades e preocupações

“Ser supervisor é uma tarefa difícil e de grande responsabilidade” afirmam Alarcão e Tavares (2003: 155). Na voz da professora cooperante que nos encontramos a analisar, está implícito o reconhecimento da complexidade desta tarefa, transparecendo acima de tudo, conforme já referimos, uma dupla e interpenetrante preocupação: o processo de ensino/aprendizagem das crianças e o processo de supervisão das estagiárias. Atentemos no seguinte depoimento retirado da primeira entrevista:

Tenho preocupações a nível do funcionamento da sala. Quero que seja a continuidade do meu trabalho. Deixo-as ser criativas, deixo-as pôr em prática o seu projecto de trabalho, mas tenho muita preocupação na ... na continuidade daquilo que os meninos estão a fazer. (E-PC1)

Estas palavras parecem-nos expressar que acredita no seu “saber fazer prática” e que espera, em favor dos meninos, que as estagiárias o sigam como modelo. Conforme pudemos observar na primeira reunião que teve com as duas alunas, a cooperante edifica e fundamenta as suas orientações iniciais às estagiárias na sua própria prática de ensino.

Se por um lado mostra recear uma possível perturbação na continuidade do seu trabalho pedagógico, podendo vir a actuação das estagiárias influenciar negativamente as aprendizagens dos alunos, por outro lado, a cooperante aceita desalojar-se da privacidade da “sua sala e dos seus meninos” (Oliveira-Formosinho, 2002: 115), criando um espírito de abertura que parece conferir oportunidades às jovens para iniciarem a descoberta e a construção do seu modelo pessoal de professoras. Na primeira reunião “a três”, a forma como se dirige às jovens, a propósito da concepção do seu projecto de intervenção, deixa esta mensagem bem evidente, reforçando a sua preocupação com as aprendizagens dos meninos:

Ponham toda a vossa criatividade, todas as vossas ideias e depois eu, eu com todos os meus receios, as minhas angústias, os meus medos (risos), irei trabalhar convosco. Mas olhem que os meninos não podem terminar o ano sem saber ler e escrever... (RPCE-PC)

Neste seu testemunho, é visível alguma humildade, na medida em que, ao invés de se colocar no pedestal de saberes absolutos, reconhece e não receia em transmitir às alunas o seu “estado de alma” inquieto.

Quando questionada sobre eventuais preocupações pelo facto de receber e orientar estagiárias, a professora transmite que, ao longo do seu tempo de trabalho de supervisão, tem vindo a adquirir maior confiança em si e na sua prática, pelo que adquire agora uma postura mais natural:

Sabe, nos primeiros anos tinha grande preocupação de naquela altura fazer um bocadinho diferente já que me estavam a ver que me estavam a observar eu sentia-me avaliada. Mas eu agora, quer dizer, já não tenho essa preocupação ... já faço tudo tal qual como faço no meu dia a dia tal qual como eu sou... (E-PC1)

No entanto, em outro momento da mesma entrevista, refere que, ao assumir-se como um modelo para as jovens, tem ainda um maior cuidado no planeamento e estruturação das aulas, bem como na sua actuação:

(...) nós somos um modelo, quer queiramos, quer não para elas na sala de aula. E isso faz-nos apesar de nós sermos o mais naturais possíveis e fazermos o que vimos fazendo ao longo das nossas aulas, nós temos sempre a preocupação de fazermos o melhor possível. Estruturo melhor o trabalho, dou até um fio condutor melhor às coisas. (E-PC1)

É uma ideia reiterada na segunda entrevista da seguinte forma:

Porque toda a gente pensa muito na prática, mas o facto de termos estagiárias faz com que ainda pensemos mais nela. Pensamos mais, temos mais cuidado com a nossa postura, com a nossa desorganização barra organização... pensamos melhor nas coisas e todos os dias temos que pensar bem nelas porque alguém está na sala que nos está a ver como modelo. (E-PC1)

Damo-nos conta de que a professora cooperante valoriza a primeira fase do estágio, centrando aqui as suas preocupações iniciais. É o tempo correspondente ao período de

observação das suas aulas e durante o qual as alunas precisam de conhecer os modos de organização e funcionamento da turma, recolhendo informação relevante que lhes permita construir um projecto de intervenção, conforme consta no documento da Intervenção Educativa da *I.E.S.*. Consideremos a afirmação seguinte:

(...) eu para ter autoridade, para fazer alguma observação, elas depois têm que olhar para mim e sentirem essa autoridade e essa autoridade elas vão buscá-la àquilo que observam e à minha relação com os outros e ... com os meninos. (E-PC1)

Nas suas palavras, a cooperante transmite a importância que confere ao período de observação: conseguir ganhar o respeito das estagiárias pelo seu trabalho de maneira a que estas lhe reconheçam “autoridade”, aqui ligada ao saber e ao saber fazer prático. Não perdendo a sua “naturalidade”, precisa de tentar sempre fazer o seu melhor, sendo ainda mais exigente consigo.

Ciente de que a primeira aproximação à prática se concretiza através da observação de aulas, a cooperante está consciente da responsabilidade que lhe cabe neste período. Opta, então e desde logo, por promover um diálogo aberto com as estagiárias acerca da sua própria actuação diária, deixando antever a adopção de um estilo de supervisão colaborativo, assente no respeito mútuo e em reflexões partilhadas. Desta forma, assume-se como uma “colega”, um “parceiro”, como propõe Jacinto (2003: 88), tendo como mais valia a sua experiência capitalizada, ainda que reconheça cometer “erros”, pelo que procura estar atenta e disponível para aprender, como ilustram os seguintes excertos:

E é dizer-lhes não é que saiba mais que elas. Só tenho mais experiência... De resto continuo a errar e a tentar todos os dias melhorar. Assim é que eu sinto. (E-PC1)

Eu ponho-me sempre em causa, o que é que eu estou a fazer mal? O que é que eu poderia ter feito? Então, pondo-me sempre em causa, eu estou sempre à espera de ir buscar qualquer coisa para que determinadas falhas não aconteçam. (E-PC1)

Esta capacidade de fazer auto-reflexão e auto-crítica no sentido de se desenvolver profissionalmente, bem como de adoptar e clarificar essa postura perante as alunas, leva-a

a defender que o seu papel como supervisora não é “dar receitas”, mas promover junto das estagiárias uma postura de aprendizagem contínua, conforme ilustra o seguinte testemunho:

E não há receitas para nada. As receitas que há, é elas estarem abertas a aprender, e estarem disponíveis... é a disponibilidade interior e a abertura para aprender. Nunca, o nosso projecto nunca está feito. Está a fazer-se. Nós, todos os dias estamos a construí-lo. (E-PC1)

Fica evidente nas duas entrevistas realizadas que, na concepção do que entende ser a sua missão de supervisora, privilegia a ajuda que pode prestar às estagiárias na sua prática educativa:

Sobretudo e dentro daquilo que eu sei, dentro da minha experiência, ajudar, fazer o melhor possível e ajudar o mais possível. (E-PC1)

Como professoras cooperantes temos sempre de partir, elas são pessoas, são estudantes e que nós estamos aqui para as ajudar muito, muito, muito, muito. E orientá-las muito, muito, muito, muito. E exigir-lhes. (E-PC2)

“Ajudar”, “orientar”, “encorajar”, “estimular” e mesmo “exigir” fazem parte do léxico usado pela cooperante quando se refere aos papéis implícitos no desempenho das suas funções supervisivas. Desta forma, considera-se uma orientadora que estimula e encoraja sem desmotivar nem desautorizar; uma moderadora que sugere, dá pistas, mas que alerta para a imprevisibilidade da prática pedagógica e para a importância de uma atitude permanente de reflexão e aprendizagem. Estas ideias evidenciam-se quando afirma:

(...) é mais uma orientadora de maneira a estimulá-las ainda que se tenha de apontar as falhas mas de uma maneira muito estimulante. ... Naquilo que saiu mal há sempre qualquer coisinha de bem. Não desmotivar, não as desmotivar sobretudo. Apontar os erros mas encorajar, encorajar, o meu papel também é de encorajar. (E-PC1)

Eu no meio da sala sinto-me mais como moderadora. Mas tenho sempre o cuidado de dar muitas pistas, de diversificar as estratégias ... Fazer sentir que há imensa coisa que no dia a dia lhes vai aparecer e que elas têm que resolver. (E-PC1)

Era a minha preocupação, era não as desautorizar perante os miúdos. (E-PC2)

Neste último excerto, a cooperante refere-se a eventuais intervenções suas em aulas da responsabilidade das estagiárias e deixa visível a preocupação em fazê-lo de uma forma discreta, com o intuito de as ajudar a tirar partido de momentos únicos de aula, potenciadores de trabalho situado, significativo e com sentido para as crianças, ou, se for caso disso, de as ajudar a superar dificuldades em situação de prática. A professora esclarece:

(...) eu intervinha quando realmente eu via que... mas muito disfarçadamente, de maneira a elas não se enervarem, de maneira a não se perderem, fazia as coisas assim de uma maneira, não sei bem dizer como, era uma orientação, mas com um certo subterfúgio (...) (E-PC2)

Assim, encara as suas participações em aulas como algo natural, sentindo-se como um recurso válido. Usa o seu conhecimento tácito, o seu “habitus” (Perrenoud, 1997) com espontaneidade na solução de diferentes questões, predispondo-se a prestar a ajuda necessária e a pôr em andamento a cooperação “a três” que defende desde as primeiras conversas connosco e com as estagiárias.

A concepção de uma supervisora colaborativa, que ajuda e monitoriza, articula-se no discurso da cooperante com a natureza da relação que estabelece com as alunas, respeitando-as e estimulando-as. Encontramos esta ideia em Lilian Katz (2003:1), afirmando esta autora que “o trabalho de ajudar os outros na sua prática educativa implica uma relação humana”.

2.2. Dimensão Interpessoal Supervisiva: orientar e reflectir a prática educativa

Para Oliveira-Formosinho (2002b: 46), as situações de supervisão devem-se “caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido”, carecendo a interacção entre os actores principais implicados de ser necessária e intencionalmente “cuidada”.

Atitude de abertura, disponibilidade e flexibilidade são três das competências que se espera encontrar nos supervisores e que se tornam imprescindíveis à criação de um “clima” propício à resolução de problemas pedagógicos emergentes da prática e ao envolvimento e desenvolvimento dos estagiários, numa relação assente na autonomia e na liberdade de ter opiniões, de fazer escolhas e de tomar decisões.

Nos depoimentos que temos vindo a analisar, fica patente a ideia de que a professora cooperante concebe o seu papel de supervisora numa perspectiva colaborativa. Identifica-se como uma “colega” com maior experiência e saber prático que as orienta na sua intervenção, colocando os seus recursos à disposição das alunas, facultando-lhes espaço de acção e estando receptiva a ideias e sugestões. Este estilo colaborativo de supervisão assenta em rotinas sistemáticas de reflexão e análise da prática pedagógica no quadro de uma relação dual (*diade*, adoptando o conceito de Bronfenbrenner, citado por Sá-Chaves, 2002: 69) entre cooperante e estagiárias. Prevê-se ainda a participação de outros actores, dos quais destacamos a equipa de tutoria, multidisciplinar, da instituição de ensino superior, formando-se o que podemos, neste contexto, considerar uma *triade*. É sobre a prática sistemática de orientação e reflexão, num processo contínuo de interacção social, que nos iremos deter de seguida.

2.2.1. Encontros de supervisão com as estagiárias: análise reflexiva da acção educativa

Isabel Alarcão (1996: 18), sustentando-se em Schön, afirma que “o papel do formador não consiste tanto em ensinar, mas em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender”, o que, transposto para a relação supervisiva cooperante-estagiárias, pode significar que a primeira não irá ensinar às segundas o que vão precisar de saber e, sobretudo, de saber fazer, sendo

que a supervisora irá ajudar as alunas a fazer aprendizagens e a desenvolver as suas competências.

Pensar e retomar a prática, questioná-la e problematizá-la, reconceptualizá-la para a rentabilizar em acção futura, perspectivando novos saberes-fazer constituem procedimentos básicos na prática pedagógica quer de futuros professores, quer de um profissional de educação experiente. Esta é a postura em que se coloca a professora cooperante que, ainda antes de as alunas iniciarem a sua intervenção educativa, em período de observação, incentiva-as a efectuarem exercícios questionadores a propósito da sua actuação pessoal junto das crianças e de, em reflexão conjunta e partilhada, poderem perspectivar mudanças e formas de melhorar a acção pedagógica. A este propósito, afirma:

Aprendem também com aquilo que a cooperante não faz bem. Eu digo sempre: olhem, se vocês acharem que eu estou a fazer mal, então, olhem, com os nossos erros e os erros dos outros nós também temos ... podemos aprender. Então eu não vou fazer assim, podemos melhorar isto. Eu faço muitas vezes com elas, muitas vezes, a minha auto-avaliação portanto, isso é que é. Eu estou ali e só sou um bocadinho diferente delas é ter mais anos de experiência. De resto mais nada. (E-PC1)

Desta forma, a cooperante expõe-se perante as estagiárias tentando minimizar eventuais distâncias ao mostrar alguma humildade nos seus saberes. Estabelece uma intercomunicação natural e cria, desde os primeiros encontros, uma relação interpessoal aberta, assente em princípios de clareza e transparência, que permitam esbater receios e constrangimentos menos favoráveis a um processo supervisivo que se requer de aprendizagem e desenvolvimento. Como defendem Alarcão e Tavares (2003: 83) corroborando Schön, esta é uma estratégia que poderá criar “o tal espírito de comprometimento, de contrato, de experimentação conjunta”.

A leitura da realidade supervisiva transmitida pela cooperante conduz-nos à identificação de um ciclo de supervisão em fases que se aproximam das apresentadas por Alarcão e Tavares (2003) - encontro pré-observação, observação propriamente dita, análise dos

dados e encontro pós-observação -, ainda que algumas delas pareçam coexistir num mesmo tempo. A professora explicita:

(...) todos os dias há uma reflexão diária e depois há um dia por semana em que nós reunimos mesmo reunimos duas três horas, o tempo que for necessário para reflexão semanal, avaliação barra programação, preparação. (E-PC1)

Quando nos detemos no discurso da cooperante, damos-nos conta da importância que atribui à reflexão crítica permanente, adoptando-a como estilo de orientação prioritário. Manifesta acreditar na possibilidade intrínseca de desenvolvimento e construção de novos saberes:

Não nos esquecemos de fazer a reflexão todos os dias. Porque eu quer dizer, quer seja eu, quer sejam elas há sempre um momento de reflexão. Portanto nesses momentos há sempre uma avaliação e nessa avaliação-reflexão, nós estamos sempre a crescer. Quer a nível profissional quer pessoal. (E-PC1)

Para esta professora, a prática de supervisão é exercida de uma forma inteiramente participante, escusando-se a ser uma “espectadora” das aulas orientadas pelas estagiárias, mas prestando sempre atenção a situações emergentes. Transmite que recolhe dados através de uma observação participante, “tomando notas” referentes a aspectos significativos da aula que depois a ajudam a despoletar a reflexão:

Eu não sendo uma professora espectadora mas tiro sempre um bocadinho para tirar as minhas notas para quando está a correr muito bem eu faço a minha anotação, quando está a correr menos bem, faço umas observações a lápis e depois no final do dia eu depois digo: porque é que acham que aconteceu? Olhem isto correu melhor por causa disto, disto e isto e isto aconteceu porque, portanto estou sempre dou sempre feedback daquilo que eu vejo e não estou como espectadora às vezes até diluída no meio da sala. (E-PC1)

É possível identificar neste testemunho uma tendência para, através do questionamento, de “perguntas pedagógicas” conforme se lhes referem Alarcão e Tavares (2003), ajudar as estagiárias a compreenderem e interpretarem aquilo que é vivido, apresentando e desenhando alternativas para determinadas situações. São “interrogações que o supervisor

levantará e a partir das quais lançará hipóteses de trabalho que, com o professor, deverá confirmar ou infirmar com novas observações e novas discussões” (id.: 91) e que se constituem como “meio de desenvolvimento e emancipação dos professores como intelectuais e críticos” (ibidem: 106-107). Esta dialéctica entre o fazer e o pensar sobre o fazer para poder fazer melhor e de forma mais adequada, ou seja, o carácter retrospectivo e prospectivo da reflexividade fica expressa do seguinte modo:

(...) era uma reflexão centrada na acção próxima, a realizada e a que se vai realizar. ... Que servisse depois para elas no momento que viesse a seguir, usufruissem dessa reflexão. (E-PC2)

Em vários momentos das entrevistas, a cooperante demonstra defender e pôr em prática uma concepção clínica da supervisão. Retoma frequentemente esta preocupação em criar espaços de reflexão sistemática e continuada com as alunas no sentido de estas tomarem consciência da sua actuação, orientando-as no sentido de a melhorarem e de analisarem problemas emergentes da prática, concebendo formas para os resolver.

Imagine que cada intervalo, elas davam uma determinada aula e eu aponte dois ou três pontos e que achava que isto era fundamental. Assim, não esquecer isto e chamava a atenção para determinadas coisas. Mas depois mesmo no final da aula, havia sempre ali um momento em que nós reflectíamos as três o que tinha corrido bem, o que tinha corrido mal e havia sempre um bocadinho para o dia seguinte. E depois semanalmente havia mesmo um dia. Mas há coisas que não dá para ser a reflexão semanal. Tem que ser a reflexão diária, ... (E-PC2)

Ao expressar-se sobre a forma como conduz os momentos de reflexão, a professora cooperante transmite que os intencionaliza de modo a terem impacto quase que imediato na prática. Assim, apesar do incentivo à expressão por parte das estagiárias, parece-nos que tende a monopolizar um pouco o diálogo. Reforça a importância que atribui à reflexão “na, sobre e sobre a reflexão na acção” e retoma o valor que concede ao seu saber e ao conhecimento adquirido através da experiência, manifestando a sua utilidade na orientação do processo de supervisão. É nesse sentido que informa:

(...) na avaliação que eu fazia no final do dia com elas, ia apontando aqueles pontos-chave que eu achava que elas se deviam ter desprendido da planificação e ter agarrado aquilo e que até podiam ter avançado para outro tipo de coisas, porque aquilo vinha até no seguimento de qualquer coisa que se tinha dado ou que se podia dar até para a planificação que elas ali tinham. Era coisas que para elas aparentemente não eram evidentes, mas que para mim eram evidentes. (E-PC2)

Em síntese, os encontros (conferências) de supervisão parecem ter-se constituído como um meio privilegiado no estabelecimento da relação entre a professora e as estagiárias, revelando-se essenciais no processo de orientação e configurando-se como espaços reflexivos por excelência no sentido de “a díade” (cooperante-estagiárias) desenvolver um trabalho de interpretação, compreensão e melhoramento da acção educativa dia após dia.

2.2.2. Espaços de orientação e reflexão com as estagiárias e a equipa de tutoria

Conforme já referimos, o par de estagiárias é supervisionado não só pela professora cooperante, mas também por um grupo de professores da instituição de ensino superior, designada por “equipa de tutoria”. Esta é constituída por um coordenador e por professores de disciplinas curriculares, pelo que é considerada pela *I.E.S.* como uma “equipa multidisciplinar”. Cada um dos participantes no processo de supervisão desempenha funções que estão definidas no documento regulamentador da Intervenção Educativa dos alunos da *I.E.S.*

Quando abordada a propósito da sua relação com os professores da equipa de tutoria, a cooperante transmite conhecer alguns dos professores das disciplinas e, em particular, a coordenadora, com quem já trabalhou vários outros anos.

No entender da professora cooperante, ao longo do processo de supervisão, a interacção entre os elementos integrantes da “tríade” (estagiárias, ela própria e tutores) é

imprescindível, manifestando particular necessidade de existir um trabalho conjunto e sintonizado entre si e os restantes professores:

Da professora cooperante que trabalhe, a trabalhar com a equipa, com os restantes membros da equipa de tutoria. Fundamental! Professora cooperante e alunos, não resulta só. (E-PC2)

No ponto de vista da cooperante, ao longo do processo de supervisão em análise neste estudo, nem sempre terá sido potenciada esta inter-relação, apontando três factores menos conseguidos: aferição de linguagens e trabalho próximo com a equipa; validação e reconhecimento pleno do seu conhecimento prático e do trabalho que desenvolve com as estagiárias; apoio mais sistemático e continuado dos professores da equipa às alunas.

A cooperante transmite alguma falta de consistência e coerência que terá acontecido, sobretudo no início da intervenção das estagiárias, ao nível da planificação, existindo um desfasamento entre metodologias e estratégias reflectidas e aferidas em encontros de supervisão em díade e, posteriormente, transformadas pelas alunas com a intervenção de professores da equipa de tutoria. É uma situação que está na origem do seguinte comentário:

(...) se eu ajudo e depois eu sei que aquela planificação vai passar pela professora A, e esta diz que não são estas palavras, que isto não deve ser assim e não deve ser assim, ... qual é o nosso papel? Aqui ainda não percebi muito bem qual é o meu papel. (E-PC1)

No seu entender, esta indefinição clara de papéis e a não aferição de linguagens entre si e a equipa despoletou alguns momentos de mal-estar e insegurança e acabou por ter repercussões na prática de sala de aula menos favoráveis no início da prática pedagógica das alunas. São situações já identificadas por autores como Zeichner e Gore (Jacinto, 2003: 30) como “nem sempre fáceis de gerir na tríade” e que esta professora expõe da seguinte forma:

Eu julgo que houve aqui durante algum tempo falhas de comunicação, falhas de comunicação. Porque não, as coisas a princípio não funcionaram muito bem. (E-PC2)

É assim, eu achei que no início não houve comunicação... Porquê? Porque se calhar a equipa de tutoria não sabe ... não percebe bem o que é que vai na sala de cada um... e muitas vezes nós dizemos umas coisas para os alunos que depois lá são interpretadas de uma maneira diferente e eles quando chegam cá já querem fazer de outro modo e aquilo, quer dizer, gera-se uma grande confusão. Nós cooperantes sentimos que também estamos a ser avaliadas, eu senti isso de início, muito sinceramente... (OUS-PC)

Num outro momento, acrescenta ainda:

Estas coisas têm que ser todas muito bem sintonizadas, porque aqui não pode haver falhas de sintonização. Porque se não as alunas estão no meio, quem perde são elas e depois os alunos e nós angustiamo-nos. (E-PC2)

Defende e aponta como solução a existência de um trabalho próximo e concertado entre todos, considerando determinante que os professores da *I.E.S.* conheçam o seu projecto pessoal enquanto professora responsável por uma turma de crianças e que possa clarificar também a sua perspectiva como supervisora. No seu ponto de vista, que transmite nas entrevistas e que expôs no último seminário do estágio realizado na escola *M.A.*, só dessa forma poderá ser dado um passo importante rumo à “coerência”:

É muito importante que quem está do lado de lá perceba qual é o projecto de sala de aula de quem está cá para depois também entender os alunos quando chegam lá com determinadas propostas. (OUS-PC)

Para a cooperante, o facto de a relação com a equipa ser quase sempre indirecta, concretizando-se sobretudo através das alunas estagiárias que são as transmissoras “do que se pensou e do que se disse e decidiu”, não terá sido potenciadora da ajuda que lhes poderia ter sido dada, não terá beneficiado a confiança no seu trabalho, nem terá conseguido melhorar a prática desenvolvida nos primeiros tempos de estágio. Sublinha:

E a equipa entender a minha linguagem para depois as poderem ajudar. Porque elas chegavam lá e pediam ajuda, mas pediam ajuda à maneira delas. Não pediam ajuda naquilo que eu achava que elas deviam ter ajuda. Vinham com uma ajuda completamente diferente daquilo que eu queria e achava importante para o grupo. (E-PC2)

Para esta profissional, a pedra de toque está na apresentação, clarificação e discussão no início do estágio do seu projecto pessoal quer como professora responsável por um grupo de crianças, quer como supervisora, consciente do papel que lhe cabe na orientação das alunas. Acredita que uma reunião em que tal se concretize pode trazer mudança qualitativa na intervenção das alunas e no funcionamento do estágio. É com convicção e veemência que expõe:

Eu acho que havia, antes de, ou seja, no início de estágio, cada grupo de alunas estagiárias reunirem-se com a sua equipa de tutoria, com a presença da professora cooperante. Em que a professora cooperante pusesse a equipa a par do seu projecto, do seu projecto pessoal e depois elas iam fazer um projecto delas, um projecto de intervenção que se integre no meu projecto de turma. (E-PC2)

A ideia de um trabalho conjunto com a equipa de tutoria e também com as estagiárias está presente em diferentes testemunhos da professora cooperante que, pela pressão e angústias sentidas, toma a determinada altura a iniciativa de convocar uma reunião na escola entre todos os agentes participantes no processo de supervisão. Fala assim da sua decisão:

E foi nesse momento em que eu pedi uma reunião à tutora e que também para ser com a professora de matemática e ... mais gente, mas não, só veio a tutora e pronto a reunião foi com as estagiárias, com a tutora e comigo. E julgo que foi a partir desse dia que a tutora devia ter tido uma conversa com elas, ou então quando elas lhe pediam ajuda ela ficou a entender, ficou a perceber aquilo que eu queria exactamente quando elas iam lá com uma determinada dúvida, ela entendia-as melhor. (E-PC2)

É uma ideia reiterada e apresentada pela própria professora no último seminário que teve lugar na escola da seguinte forma:

Portanto, eu proponho que, após o período de observação em que eles apresentam o seu projecto de trabalho, haja uma reunião professora cooperante e tutoria para que aquilo que se passou comigo para que aquilo que se passou comigo a uma determinada altura, se passe no princípio do ano. (...) para depois de os professores também ouvirem a professora cooperante falar daquilo que se propõe fazer até ao final do ano com a ajuda delas, com o apoio delas, entendam determinadas propostas de trabalho que chegam para serem apoiadas pela *IES*, pela equipa. ... (OUS-PC)

É com a tutora-coordenadora que a cooperante revela existirem maiores oportunidades de trabalho conjunto, sendo com e através dela que algumas situações menos fáceis são geridas e ultrapassadas. Ao transmitir a dificuldade que existe em se encontrarem momentos de reflexão conjunta com todos os elementos da equipa de tutoria, sob pena de não haver oportunidade de se aferirem totalmente linguagens, recorda os seminários, exprimindo-se nestes moldes:

Para a aferição de linguagens, portanto,... Eu acho os seminários muito, muito importantes. Os seminários são as tais reuniões alargadas a todos os grupos de estagiários, de estágio. Pronto, os seminários vêm na continuação das reuniões que eu acho fundamentais para a prática. Mas os seminários foram sempre incompletos. Nunca estive a equipa toda. (E-PC2)

Na voz da cooperante, os seminários são um instrumento fundamental, identificando-o como um “ponto forte”, positivo deste processo supervisoivo:

(...) e muito importante este trabalhar em grupo, portanto cooperante, professoras estagiárias e depois os seminários, eu sinto uma riqueza. Acho que é um ponto forte. Portanto, o papel dos seminários acho que embora não tenham funcionado na perfeição, foi um ponto forte neste estágio. (E-PC2)

Reconhece o seminário como o único espaço de reflexão com a participação de professores da equipa de tutoria e de todos os estagiários e cooperantes da escola, que terá possibilitado o encontro entre todos, uma vez de duas em duas semanas, e permitido a partilha de experiências e de materiais construídos.

Importantes porque é um momento em que em conjunto os outros grupos de estágio portanto mostram, põem no grupo os trabalhos que estão a fazer em cada uma das salas e isso é fundamental. ... porque elas estão numa situação de aprendizagem, quanto mais coisas virem e com quanto mais coisas elas se identificarem, a nível da matemática, a nível da língua, mais ricas estão, mais ricas ficam. E daí poderem depois adaptar ao seu modelo pessoal de actuação que eu acho fundamental. (E-PC2)

As palavras da cooperante fazem-nos ter presentes as de Oliveira-Formosinho (2002: 113) que se refere aos seminários apresentando-os como espaços de reencontro dos grupos de

alunos da licenciatura, proporcionando não só o diálogo reflexivo sobre a observação e a acção, característica profissional que se deseja promover, mas também a troca de experiências para a conquista do saber-fazer profissional. Esta autora reporta-se ainda aos seminários como instrumentos importantes de “articulação entre os diversos microssistemas em que decorre a actividade de iniciação à profissão e a integração da teoria e da prática” (id.). No caso que estamos a analisar, esta ideia remete-nos para a passagem dos estágios de sistemas “micro” para o “meso”, ou seja das salas de aula para a escola *M.A.* onde formandas e professoras cooperantes se integram e movimentam.

2.3. Envolvimento Institucional da Escola Cooperante *M.A.*

Para além da integração de alunos estagiários nas dinâmicas de sala de aula, o documento regulamentador da Intervenção Educativa da responsabilidade da *I.E.S.* prevê que os futuros professores compreendam os modos de funcionamento das escolas do 1º ciclo, contando com os professores cooperantes no sentido de serem criadas condições para a sua integração nas dinâmicas da escola, para além das que se circunscrevem à sala de aula. Ainda que não de uma forma explícita e claramente intencional, parece-nos poder ler nas entrelinhas a intenção de alguma implicação, diríamos mesmo, vivência de, com e para a escola. Continuando a analisar os discursos da professora cooperante, deter-nos-emos de seguida nesta questão que representa a terceira, mas não a menos importante dimensão do nosso estudo.

2.3.1. Relação com os órgãos de gestão da escola e com outros agentes da comunidade educativa

No que diz respeito ao envolvimento dos órgãos de gestão no processo de supervisão da prática pedagógica dos alunos da formação inicial, a cooperante sublinha o papel do

conselho executivo, na pessoa da sua presidente, no “recrutamento” de professores cooperantes:

(...) a professora da *I.E.S.* contacta o conselho executivo e diz das suas necessidades e depois aí o Conselho Executivo contacta essas pessoas. Por exemplo, este ano julgo que foi abordado todo o primeiro ano para quem estava interessado em ter estagiários e houve uma professora que disse à partida que não queria ter estagiários este ano, pronto e não teve. (E-PC1)

Neste testemunho, encontra-se a ideia de que somente professores a leccionarem o primeiro ano de escolaridade terão sido abordados, este ano lectivo, no sentido de orientarem estágios. Ao questionarmos a cooperante sobre a reacção dos restantes professores da escola *M.A.* com a *I.E.S.*, só ficaram excluídos destas funções professores que assim o pretenderam:

(...) quase todas já tiveram estagiárias e quem não teve foi porque não quis. Porque o conselho executivo aborda as pessoas de uma maneira muito aberta (...)(E-PC1)

Neste excerto revela-se de novo a interferência do órgão de gestão da escola na abordagem aos professores para acolherem grupos de estagiários, transmitindo a cooperante que esta lhe parece ser a sua função primordial no âmbito dos estágios:

Aquela escola muito concretamente. Aquela escola é muito aberta. Em relação às estagiárias, qual é o papel dela? É acolhê-los o melhor possível. É dar-lhes a conhecer, dar-lhes os dados que eles precisam quando é solicitada. (E-PC1)

Segundo a professora, a escola *M.A.* “ainda” não se organizou ao longo do seu tempo de colaboração com a *I.E.S.* de maneira a intencionalizar a supervisão da prática pedagógica de alunos estagiários como um meio formal de desenvolvimento organizacional. Revela:

Não está nada contemplado, não está nada contemplado no projecto educativo. (E-PC1)

Por outro lado, também enuncia que os restantes órgãos de gestão e orientação da escola, como sejam a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico ou mesmo os Conselhos de Ano, não têm reflectido sobre esta vertente educacional durante pelo menos dez anos,

período que se recorda terem aqui funcionado estágios. Este ano lectivo também não parece ter constituído excepção, dado que em reuniões de grupos e de órgãos de orientação educativa da escola *M.A.*, este assunto não constou em momento algum da ordem de trabalhos:

Não houve nenhum momento nas reuniões. Houve um ano muito cheio de coisas. ... houve muito, muito, muito trabalho e não houve nada que contemplasse o trabalho desenvolvido com os grupos de estágio. (E-PC2)

A multiplicidade de tarefas e de problemas a resolver na escola, as “mil pequenas coisas urgentes” e a “dispersão contínua” (Perrenoud 1997: 56) aparecem aqui como uma justificação para a ausência de uma reflexão conjunta na escola sobre a supervisão de estágios em desfavor da sua potenciação enquanto factor de desenvolvimento e aprendizagem organizacional. No parecer da cooperante tal é, ainda assim, possível, dado que lhe parece estar a faltar somente alguém apresentar essa ideia, despoletar essa dinâmica e mobilizar-se a reflexão estratégica em equipas de trabalho sobre o assunto. Parece-lhe ser o primeiro rasgar de um caminho possível para a intencionalização da discussão e para o desenho de propostas de funcionamento, reforçando o carácter aberto da escola como factor favorável.

(...) há abertura a esse tipo de coisas, mas... não me apercebi ainda que tivesse havido essa iniciativa. Porque o projecto educativo, por exemplo tem um plano de formação, mas agora ... não está nada ligado às estagiárias nem à formação inicial, neste caso. Era uma coisa que por acaso... aí teria que haver alguém ... no conselho pedagógico e eu por acaso sei lá de duas pessoas que têm que têm alunos da formação inicial e levantar esse, esse tipo de acções, por exemplo a necessidade de se fazer alguma coisa nessa área... (EPC-1)

Nesta abordagem, está implícito também o reconhecimento de a supervisão de estágios poder ser um bom pretexto para se desenhar o plano de formação da escola *M.A.*, o qual ainda não existe, incluindo nele esta vertente. É uma ideia desenvolvida da seguinte forma:

(...) se calhar ainda não está formalizada porque as pessoas que têm estágios ainda não tiveram força... e a ideia... no pedagógico para integrar isto num plano de formação. (EPC-2)

E acrescenta, enquanto manifestamente vai reflectindo sobre o assunto:

Era integrar nesse plano de formação o trabalho que se faz na escola a nível dos estagiários, a nível da supervisão. Podia ser muito bem integrado no plano de formação aqui desta escola. (EPC-2)

Nas nossas conversas, também abordámos a possibilidade de as estagiárias poderem participar em algumas das reuniões de Conselho de Ano e até de Conselho Pedagógico, acrescentando esta valência ao seu estágio, facilitando-lhes, assim, um maior contacto com a realidade da escola e as suas dinâmicas, já que num futuro próximo elas irão enfrentar e integrar esse domínio. A opinião da cooperante a este propósito é a seguinte:

Eu acho que quanto mais elas se envolverem na dinâmica de uma escola e dos órgãos existentes nelas, mais ricas elas vão, mais preparadas elas vão. Eu não sei com que olhos o resto da escola, o resto das professoras que estão lá e não têm estagiários vêem isto, porque às vezes isto é muito melindroso. (EPC-2)

Será que o corpo docente da escola que não integra o grupo de professores cooperantes poderá de facto constituir barreira a esta integração das estagiárias? Que conhecimento tem afinal a comunidade educativa do funcionamento dos estágios, das acções que se concretizam, das aprendizagens que se fazem?

2.3.2. Circuitos de comunicação e divulgação da prática pedagógica supervisionada na escola

Para Tavares (in Alarcão, 2000: 63), o desenvolvimento de escolas reflexivas pressupõe o desenvolvimento de comunidades humanizadas nas quais as relações interpessoais precisam de ocupar um lugar importante. Por sua vez, Bolívar (2003: 36) conclui que a prática docente na aula, para não ficar isolada individualmente nas suas paredes, deve ser comunicada e objecto de intercâmbio e partilha com a dos colegas. Estas ideias transpostas para o nosso estudo conduziram-nos a interpelar a professora cooperante para percebermos

até que ponto o trabalho que é desenvolvido em sala de aula durante o período de prática pedagógica das alunas estagiárias é colocado em circuitos de comunicação e divulgação na escola *M.A.*.

Começamos pelo Conselho Executivo. Em primeira instância, na óptica da nossa interlocutora, o conhecimento que este órgão de gestão detém do processo de supervisão de estágios é de natureza meramente informal, que acontece de forma ocasional, numa perspectiva pessoal, sempre que ela própria ou alguém integrante daquele órgão, quase sempre a presidente, toma essa iniciativa. Esclarece:

(...) é assim, têm conhecimento porque eu tenho uma relação pessoal muito próxima do Conselho Executivo. (E-PC2)

Pontualmente, sabem. Informalmente, sabem que eu ao princípio andava triste, depois que comecei a ter expectativas mais positivas e por fim que a avaliação foi bastante positiva. Que globalmente as pessoas ficaram contentes com os estágios. (E-PC2)

A dimensão afectiva aqui em evidência e que, no parecer de Tavares e Alarcão (2000: 62), não pode estar ausente numa escola reflexiva, parece ser dominante no que concerne à circulação de informação na escola *M.A.*. A citação seguinte da segunda entrevista da cooperante é exemplo disso:

(...) quando fazíamos um projecto, ou um trabalho eu ia e «vocês querem ver o que os meus meninos fizeram?». Quando eu fiz a reunião com os pais e com as estagiárias, eu disse-lhes «olhem, eu vou fazer a reunião com os pais, mas as minhas estagiárias também vão estar presentes; elas vão participar, metade da reunião vai ser feita por elas e metade da reunião é feita por mim. Portanto, formalmente não há nada, mas informalmente vou falando, vou dizendo o que é que se faz. E elas também vêem as estagiárias e falam com elas... julgo que é uma coisa informal. (E-PC2)

Neste testemunho, damos-nos conta que as professoras que constituem o Conselho Executivo também abordam informalmente as estagiárias no sentido de perceberem como o seu trabalho está a decorrer.

Por outro lado, o conhecimento que o órgão de gestão detém do desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada resulta, ainda que pontualmente, de actividades que extrapolam as paredes da sala de aula e que, portanto, têm visibilidade imediata na escola. A cooperante exemplifica esta situação ao referir-se a uma exposição desenvolvida por iniciativa de um grupo de estágio e que esteve patente no espaço polivalente. Sobre este assunto, revela desconhecer a existência de outras formas de conhecimento, pelo conselho executivo, do trabalho efectuado em contexto de estágio:

(...) não sei se aquelas actividades desenvolvidas na sala, se o Conselho Executivo foi convidado ou não para ir assistir a alguma actividade, não sei. Não sei, o Conselho Executivo sabe do trabalho por informações particulares. (E-PC2)

No que respeita à intercomunicação entre o grupo das quatro professoras cooperantes, todas titulares de turmas de 1º ano de escolaridade, é de novo a relação pessoal estabelecida que se manifesta como veículo exclusivo de partilha de experiências. Esta informalidade é expressa pela cooperante do seguinte modo:

(...) sobretudo na fase inicial, julgo que as angústias e o mau estar e alguns problemas que aconteceram foram partilhados, assim no intervalo, nas conversas assim de chá (risos), mas em reuniões formais nós nunca fizemos. Por falta de tempo, pronto, olhe, não fizemos. Mas era nossa intenção. (E-PC2)

Neste excerto, a cooperante revela que o grupo terá tido a “intenção” de criar um espaço para reflectir sobre a prática supervisiva, partilhando ideias e fazeres quer de carácter didáctico, quer da relação de supervisão estabelecida e desenvolvida com as estagiárias. É uma ideia que transmite aquando da primeira entrevista da seguinte forma:

(...) ainda não fizemos mas já falámos, já falámos muitas vezes, o grupo já sentiu necessidade de se reunir e concretamente tratar do trabalho que está a acontecer nas salas a fazer-se com as estagiárias. Portanto, só faltou alguma, portanto, tomar a iniciativa. Portanto dizer tal dia fazemos a reunião para tratar de assuntos das turmas e dos estagiários. (E-PC1)

Na segunda entrevista dá conta da sua não concretização:

Portanto, era nossa intenção ainda algumas vezes nos encontrarmos... ah, temos que marcar uma reunião para nos encontrarmos, acertarmos agulhas, vermos o que é que estás a fazer na tua sala, o que é que estás a dizer às tuas estagiárias, o que é que estás a fazer, qual é o projecto, como é que fazem a língua portuguesa... mas essas intenções apenas ficaram por boas intenções. Formalmente, nada fizemos. Não aconteceu. (E-PC2)

Destaca no seu discurso, no entanto, que as conversas informais se terão mantido ao longo do período de estágio. No início, com enfoque particular na forma como o processo de supervisão estava a acontecer (daí falarem sobre as suas angústias de supervisoras e da ajuda que prestavam às estagiárias sem perderem de vista as aprendizagens dos seus grupos de crianças) e, posteriormente, ultrapassadas as “tempestades”, dando ênfase e partilhando fazeres didácticos:

(...) mas depois tal como eu também dei a volta às coisas e as coisas melhoraram, julgo que também nas outras salas as coisas também melhoraram e as pessoas começaram a falar menos das angústias e começaram a dizer: olha, estão a fazer isto na minha sala, os miúdos fizeram isto, quer dizer, nós íamos trocando impressões mas muito informalmente. (E-PC2)

A professora cooperante considera que se atenuou o trabalho isolado da sala de aula em momentos de intercâmbio entre grupos de estágio com o envolvimento das crianças das turmas. Aludindo a uma dessas vivências colectivas, esclarece que, para além dos ganhos obtidos junto das crianças, ela se revelou particularmente importante pelo facto de, a partir dessa altura, os dois grupos de estagiários implicados terem criado um espírito de partilha até então inexistente e de, para além disso, as próprias professoras cooperantes terem criado maior predisposição para partilharem e reflectirem sobre situações emergentes da prática. Eis o seu testemunho:

Um ponto forte que houve, na Páscoa o meu grupo e o grupo de outra professora cooperante fizeram um jogo de pista «à procura dos ovos de Páscoa» aqui no recinto e acho que foi um momento alto de partilha entre estas duas salas de aula. E a partir dessa altura, foi pena não ser mais cedo, eu senti que aqueles dois grupos de estágio ficaram mais próximos. E até nós, professoras cooperantes,

começámos a falar mais no trabalho de sala de aula sobre o que se estava a fazer. Houve uma aproximação. (E-PC2)

Quando abordada por nós a propósito de uma eventual concretização na escola de espaços de divulgação de práticas desenvolvidas ao longo do período de Intervenção Educativa dos estagiários e de momentos de reflexão conjunta, com a participação de todos os docentes da escola *M.A.* e até de elementos da equipa de tutoria, a cooperante pronuncia-se da seguinte forma:

Eu acho que é possível e acho que é importante desde que no projecto que as estagiárias fazem, esteja isso contemplado... Tem que ser muito, muito bem pensado. Agora ocorreu-me, ainda não tinha pensado nisso, mas deveria ser contemplado no projecto de estágio, de intervenção. ... se no projecto de intervenção for contemplado momentos de partilha a nível de grupos e a nível de escola, as coisas funcionam melhor e têm maior impacto, mas tem que estar previsto no projecto deles. (E-PC2)

Deste modo, a professora transfere de alguma forma para a instituição de ensino superior a responsabilidade e a missão de prever, nas orientações e objectivos da Intervenção Educativa, um momento final de divulgação das práticas pedagógicas supervisionadas a acontecer na escola do 1º ciclo, o que, em sua opinião, teria um valor acrescentado em relação ao seminário final que teve lugar na *I.E.S.* A este propósito refere:

Pronto, sabemos do seminário... depois em tal data faz-se, depois eles vêm buscar os trabalhos para as intervenções, ... mas é tudo muito partido, muito solto, ... _imagine aqui numa escola tão grande como esta que teve cinco grupos de estágio, se isso não poderia ter sido feito aqui, por exemplo? E a equipa de tutoria juntava-se aqui. Eu julgo que era mais próximo da realidade. Esse seminário era o culminar de todo o estágio, sobretudo dos grupos que tivessem trabalhado na mesma escola... (E-PC2)

Queremos deixar aqui a ideia de que a cooperante, à medida que conversa connosco, vai manifestando estar a reflectir sobre o funcionamento do processo de supervisão, traçando e vislumbrando caminhos possíveis para um funcionamento futuro desta dimensão na escola *M.A.* O seu discurso transparece a inexistência até ao momento de um envolvimento da

escola enquanto instituição/organização, deixando perceber que, até ao momento, talvez este aspecto não tenha sido alvo de reflexão conjunta. Contudo, com a emergência deste assunto nas nossas conversas, a professora evidencia e exterioriza total abertura para se realizar um trabalho com sentido e com um nível de envolvimento diferente da escola.

Aproveita para acrescentar que o facto de fazer supervisão de estágios implica inevitavelmente maiores preocupações e responsabilidades no que respeita ao trabalho concretizado com as crianças. Segundo esta profissional, toma-se consciência mais apurada de fazeres pedagógicos, o que a leva a não se acomodar em determinados gestos e saberes-fazer, mas a tentar melhorar continuamente a sua acção, relacionando aprendizagens. E tal poderá ser importante na partilha e reflexão em grupos mais alargados de trabalho na escola *M.A.*.

2.4. Percursos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e organizacional

Falar de supervisão da prática pedagógica no contexto da formação inicial de professores é termos em conta, colocando-nos na perspectiva de Alarcão (2002: 218), “um lugar e um tempo de aprendizagem” para todos os agentes implicados, ou seja, alunos, estagiários e supervisores, e ainda para a própria escola, enquanto organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve. Enfim, acredita-se que o grupo de pessoas que pertence e se implica neste processo, interagindo no contexto de uma escola, constrói relações sinérgicas entre si que lhes permite fazer aprendizagens conjuntas, com ganhos a nível do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Na voz da professora cooperante que temos vindo a ouvir e que nos encontramos a analisar, a interacção colaborativa entre ela própria e as estagiárias, com o apoio da equipa de tutoria, precisa de, em primeira instância, ajudar a criar situações de aprendizagem para

as crianças da turma pela qual é responsável, competindo-lhe a si, em particular, ajudar as duas estagiárias a aprenderem e a desenvolverem-se. Neste triângulo de inter-relações, a aprendizagem emerge, então, como eixo central nas intenções do processo supervisão.

2.4.1. Efeitos nos processos de aprendizagem dos alunos

Já tivemos oportunidade de referir que a potenciação das aprendizagens das crianças se revelou para a professora cooperante como a principal razão e a mais forte motivação para acolher o par de estagiárias. Recordando as suas palavras:

... a minha primeira aposta foi o meu grupo de meninos. (E-PC1)

Terminado o período de prática pedagógica das alunas, abordámo-la a este propósito e as suas respostas evidenciam plena satisfação pelos benefícios resultantes do trabalho desenvolvido “a três” na sala de aula:

No trabalho com os alunos julgo que os meninos não ficaram nada, nada prejudicados. (E-PC2)

A professora destaca os sucessos nas aprendizagens das crianças como ponto forte, aspecto real e naturalmente compensador e gratificante no processo supervisão:

Pontos fortes... Os alunos não terem perdido nada e terem uma mais valia com as estagiárias. (E-PC2)

Esta “mais valia” é apresentada e reforçada sobretudo no que respeita à eficácia do apoio individualizado que foi possível pôr em marcha na turma de crianças com a colaboração e o empenho das estagiárias:

(...) um ponto muito positivo foi a mais valia, o grande apoio que elas me deram às crianças sobretudo às que precisavam de mais apoio para progredirem nos seus saberes. (E-PC2)

Referindo-se neste excerto a crianças com maiores dificuldades em efectuar aprendizagens, a professora destaca, como ilustra a citação seguinte, o apoio integrado que as estagiárias concretizaram junto de duas crianças com necessidades educativas especiais:

(...) tinha alunos com necessidades educativas especiais a quem elas deram muita atenção e prepararam, tiveram sempre a preocupação de preparar as actividades para eles. Portanto, de uma maneira muito diferenciada. (E-PC2)

No discurso da professora fica evidente um sentimento de satisfação, manifestando evidências favoráveis do impacto da supervisão da prática pedagógica no processo de aprendizagem dos seus alunos, confessando que, terminado o estágio, a sua ausência foi muito sentida:

(...) posso dizer que no final do ano, naquele período de Abril a Maio ... tive falta do apoio que elas davam aos meninos. (E-PC2)

Estas referências positivas aos efeitos do estágio das duas alunas de formação inicial nas crianças da turma são marcas particularmente fortes que confirmam um dos objectivos da prática pedagógica como totalmente conseguido.

2.4.2. Evolução no conhecimento prático das estagiárias

A Intervenção Educativa IV, componente da Prática Pedagógica de alunos da formação inicial, constitui a sua primeira aproximação à *profissão professor* (Nóvoa, 1995), permitindo-lhes um envolvimento ecológico, experiencial e interactivo numa escola, numa sala de aula, com crianças e com uma equipa de professores-supervisores.

Dar início à “construção de um modelo pessoal de intervenção e de desenvolvimento profissional”, através de uma prática reflexiva e orientada, consta do programa concebido pela *I.E.S.*, no âmbito daquele módulo de formação, como uma das metas a serem atingidas. Pretende-se, assim, viabilizar para os futuros professores um envolvimento experiencial em situação real de ensino que lhes proporcione a criação de saberes práticos. Em sintonia com esta perspectiva mostra-nos estar a professora cooperante, que se pronuncia da seguinte forma sobre a natureza e importância da prática pedagógica para as estagiárias:

(...) é nesse período que têm oportunidade de observar um professor em acção. Confrontar a teoria estudada com a prática. É um tempo de levantamento de questões sobre o observado quer sobre as didácticas, quer sobre atitudes e comportamentos. É o início da construção e apropriação do seu modelo pedagógico como professor. (E-PC1)

A cooperante enfatiza a importância do período de observação e menciona a integração da teoria na prática não se confinando a ela, já que apela ao papel da reflexão sobre o observado, enfim, pretende o envolvimento das estagiárias numa prática reflexiva.

A professora confessa que se terá deparado com algumas falhas de formação das estagiárias no âmbito das didácticas, o que, na sua óptica, teve repercussões menos favoráveis no início do estágio, sentindo necessidade de realizar um maior acompanhamento pessoal junto das jovens. Na urgência de ajudar as alunas “para” e “na” prática, recorreu ao seu saber-fazer, fornecendo-lhes pistas e instrumentos diversificados de forma a permitir-lhes ampliar conhecimentos para poderem fazer opções pedagógicas e didácticas. A este propósito, expõe:

Se nós não as ajudarmos a terem um leque diversificado de situações que possam acontecer, é mais difícil para elas agarrarem nas situações. Portanto elas têm que ter várias hipóteses de trabalho e essas hipóteses de trabalho elas depois podem ir buscá-las e adaptá-las às situações que aparecem. Tendo ali as estratégias que se podem aplicar e depois estando na prática com os miúdos e as dicas que eu lhes vou dando, elas dali com as ideias que já têm, as diversas pistas, já é mais fácil agarrar as situações novas.

Embora reconheça que, tal como apresenta Perrenoud (1993, p. 21), a prática não é uma concretização de receitas, uma das preocupações da cooperante parece ser capacitar as estagiárias de diversas estratégias de forma a tornarem-se capazes de encontrar soluções práticas ajustadas a um contexto pedagógico específico, enfrentando e ultrapassando situações imprevistas, aquilo a que o autor citado explicita como “agir na urgência, decidir na incerteza”. “O ensino oscila entre a rotina e a improvisação”, acrescenta Perrenoud (id.), dado que o quotidiano de uma sala de aula nunca se repete, não sendo possível a mera

adoção de fórmulas derivadas de uma racionalidade técnica, entendidas como prescrições solucionadoras de dificuldades emergentes.

A professora cooperante manifesta acreditar que as suas orientações terão influenciado de alguma forma as práticas pedagógicas das estagiárias, cuja actuação se tornou mais eficaz junto dos alunos e mais consentânea com dinâmicas curriculares que considera essenciais serem desenvolvidas.

(...) senti pouca preparação a nível das áreas curriculares no aspecto da didáctica e progressivamente senti que elas melhoraram tanto nesse aspecto como no envolvimento no modelo pedagógico que estava a ser desenvolvido na minha sala. (E-PC2)

Esta referência à evolução das alunas por influência do seu trabalho de supervisora também é encontrada em outros momentos das palavras da cooperante, que se mostra convicta de as jovens terem adquirido e alargado competências importantes para se iniciarem na profissão:

(...) certamente que elas foram mais ricas no sentido de irem para a prática com a noção que têm muitos grupos numa sala e que têm que preparar várias coisas para uma turma. Não basta preparar uma lição para todos, mas sim várias lições. Portanto e eu insisti muito nisso, muito nisso. (E-PC2)

Esta passagem da segunda entrevista que fizemos à cooperante é elucidativa de que, em sua opinião, as alunas terão desenvolvido competências consideradas essenciais para ensinar e das quais aqui se destacam o saber “organizar e dirigir situações de aprendizagem” e o “administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma”, voltando a Perrenoud (2000) e às novas competências apresentadas por este sociólogo suíço.

É interessante verificarmos que parece não terem existido somente mudanças na actuação pedagógica nas práticas de ensino das estagiárias, mas que também terá ocorrido alteração, “maior exigência”, na actuação da própria cooperante, dando-nos esta conta do seu desenvolvimento enquanto supervisora em prol do desenvolvimento das alunas.

Houve um contributo, até uma maior exigência da minha parte. No princípio, sugeria as ideias, lançava as ideias e a prática não aparecia. ... mas depois eu consegui que elas dessem um salto mais ou menos em Fevereiro e deram esse salto. (E-PC2)

2.4.3. Repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional da cooperante

A análise da voz da professora cooperante demonstra que o seu envolvimento neste processo supervisorio terá tido influência quer no seu desenvolvimento profissional na qualidade de professora do 1º ciclo do ensino básico, quer, essencialmente, no seu crescimento como supervisora da prática pedagógica de alunas da formação inicial, mostrando acreditar na sua evolução em termos de estilo de orientação.

Não deixa de ser interessante recordar que, aquando da primeira entrevista, a professora refere que não está à espera de fazer aprendizagens práticas ao longo deste estágio, ainda que já o tivesse concretizado e até procurado em experiências supervisorias anteriores. Tendo em conta o período de vida profissional que atravessa, a cerca de três anos da aposentação, crê-se detentora de um leque considerável de conhecimentos e saberes práticos que poderão ser úteis às estagiárias. Contudo, na segunda conversa que mantivemos, é possível identificar sem esforço nem artificialismo, um discurso que se lê “ao contrário” do primeiro.

O facto de eu pensar que eu vou aprender muito com as alunas estagiárias, tudo depende de uma atitude. É uma atitude que eu tenho que as ajudar muito no ensino prático e portanto tenho de saber fazê-lo, de saber fazê-lo cada vez melhor... (E-PC2)

Nesta postura, procurando ser um “bom modelo” para as estagiárias, reúne maiores preocupações na organização da sua prática pedagógica quer em termos de planeamento, quer no que respeita ao acto de “ensinar a aprender” os seus alunos. Fixemo-nos nos seguintes excertos elucidativos desta questão:

Crescemos a nível profissional ... porque estão ali duas pessoas estão a olhar para nós... (E-PC2)

Sou mais cuidadosa, quer dizer sou mais cuidadosa. Sendo mais cuidadosa, penso mais nas coisas.

Penso mais nas coisas e... estou a crescer. Estou mesmo a crescer, de uma maneira e de outra. Não há crescimento profissional sem crescimento pessoal nem pessoal sem profissional. As duas coisas encadeiam-se. (E-PC2)

O facto de tomar maior consciência de fazeres pedagógicos, leva-a, parece-nos, a não se acomodar em determinados gestos e saberes-fazer, mas a tentar sempre melhorar a sua acção, somando e relacionando aprendizagens.

Neste espírito reflexivo de maior cuidado e atenção à sua prática, reconhece que está permanentemente a tentar aperfeiçoar a sua actuação, pelo que considera ter crescido na sua profissionalidade docente indelevelmente ligada ao seu desenvolvimento pessoal. Esta é uma ideia que nos faz ter presente Nias, citado por Nóvoa (1992: 25), ao afirmar que “o professor é a pessoa” e “uma parte importante da pessoa é o professor”, sendo que, como defende este último autor, é na interacção entre as dimensões pessoal e profissional que a formação se concretiza. A cooperante afirma com veemência:

Porque a professora cooperante está em formação também. Eu entendo a professora cooperante também uma pessoa que está em formação. (E-PC2)

A perspectiva de se encontrar em (auto)formação, integrada no seu “ciclo de vida” (Oliveira-Formosinho, J., 2002: 15) e em processo de desenvolvimento profissional, é ainda explicitada pela professora na sua função específica de orientadora de estágios, manifestando uma auto-imagem de evolução no seu processo de supervisora, consciente da construção pessoal de um modelo de supervisora ainda não terminado. Entende, assim, que o papel que desempenha enquanto cooperante contribui não só para a aprendizagem dos estagiários, mas também para a sua própria aprendizagem como supervisora, expressando-se do seguinte modo:

(...) acho que até aquelas falhas que eu, hoje, falando e avaliando da atitude das estagiárias, do trabalho delas, eu julgo que as coisas não correram tão bem se calhar pelo facto de as minhas

atitudes não serem tão firmes quanto é necessário e tão seguras quanto é necessário. Portanto e aí julgo que aprendi muitas coisas. E no próximo ano, se tiver estagiárias, que eu no início até dizia que não ia ter, mas se calhar até vou ter (risos), ... acho que vou servir-me dos ensinamentos que tive este ano. (E-PC2)

Esta aprendizagem situada no âmbito de saber ajudar mais e cada vez melhor os estagiários na sua prática educativa é destacada pela cooperante, ao fazer um balanço do processo de supervisão da prática pedagógica, como um aspecto francamente positivo.

O trabalho de cooperação revela-se assim para esta professora não só na sua responsabilidade e contributo para a aprendizagem prática das estagiárias, como também representa um auto-desafio na evolução da sua própria aprendizagem como supervisora, identificando-se auto-construtora de conhecimento superviso na acção (*knowing in action*). Na sua voz, fica de alguma forma confirmada a possibilidade levantada por Alarcão e Tavares (2003) de o orientador pedagógico também se desenvolver e aprender ao orientar os estagiários.

2.4.4. Sentidos para o desenvolvimento organizacional da escola M.A.

Transparece do depoimento da cooperante a inexistência, até ao momento, de um envolvimento e de uma intenção de desenvolvimento da escola enquanto instituição/organização através da potenciação da supervisão de estágios. Apesar de um grupo de professores da escola M.A., quatro no presente ano lectivo, mas muitos mais em anos anteriores, assumirem a supervisão de estágios, trabalhando o currículo e a sua gestão, encontrando fraquezas, privilegiando conteúdos e desenvolvendo e potenciando novos fazeres didácticos e mesmo estilos de supervisão, sugere-se que este aspecto não terá sido alvo, em qualquer circunstância formal, de reflexão colectiva na escola. Conforme confessa:

Mas portanto agora falta integrar isto na dinâmica da escola. (E-PC2)

Parece-nos interessante referir que a emergência deste assunto na segunda entrevista que dirigimos à cooperante, fez despontar nesta profissional uma reflexão sobre o mesmo. Por essa altura, transparece total abertura e reconhece a possibilidade em poder vir a realizar-se um trabalho com um envolvimento e uma postura diferentes, uma maior implicação da escola, identificando a importância de mobilizar acções nesse sentido.

É assim, podia ser uma mais valia para os professores. Se é para os professores, é para a escola. É assim, era uma mais valia sobretudo para os professores cooperantes. (E-PC2)

Acrescenta ainda, ao referir-se à inexistência actual de um plano de formação na escola, que:

Mas ao fazer-se um plano de formação era uma área que cabia, era uma área que cabia muito bem. (E-PC2)

Também em relação ao projecto educativo de escola, considera que:

(...) podia ter sido uma coisa contemplada. (...) Mas é uma coisa que se pode, como é algo que é revisto anualmente, pode ser acrescentado alguns pontos, acho que é uma coisa importantíssima. (E-PC2)

Defendendo, nesta altura, a rentabilização dos estágios no quadro da escola, a cooperante apresenta, a título de exemplo, a possibilidade da criação de um momento de partilha sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da prática supervisionada:

(...) por que não arranjarmos no final de cada estágio, por exemplo, arranjarmos um momento em que a escola, como já tivemos aqui várias acções de formação, arranjássemos um lugar, tempo e espaço em que os grupos de estágio mostrassem aos outros, comunicassem numa sala onde houvesse a comunicação do trabalho que fizemos com elas e elas explicassem como é que aquilo foi feito. Portanto, era uma exposição de trabalhos, mas centrada na sala de aula em que as professoras cooperantes e estagiárias dessem a conhecer, partilhassem o trabalho daqueles meses de estágio. Imagine, por exemplo, arranjava-se uma sala, não lhe chamaria exposição, era um debate, reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas várias salas. Isso podia ser muito importante para as pessoas. (E-PC2)

Ainda assim, interroga-se e reconhece que esta intencionalização de potenciar processos de supervisão da formação inicial de professores no âmbito do desenvolvimento organizacional da escola, carece de uma reflexão conjunta e da implementação de estratégias planeadas com antecipação e integradas no projecto da instituição. Questiona e conclui:

Como integrar isto na dinâmica da escola? Não aparecer isto desgarrado, um mês. Portanto isto tinha que ser uma coisa com princípio, meio e fim. Só assim é que faz e vai ter sentido. (E-PC2)

Sem nos querermos precipitar na interpretação das palavras da nossa interlocutora, será que o remate da sua frase, “vai ter sentido”, é um bom augúrio na potenciação da supervisão de estágios rumo à aprendizagem organizacional e à melhoria da qualidade educativa prestada pela escola? Parece-nos, então, importante auscultar a escola sobre este assunto e fazemo-lo ouvindo os depoimentos da presidente do conselho executivo da escola *M.A.*.

3. A Vez da Escola *M.A.* na Voz da Presidente do Conselho Executivo

A Prática Pedagógica ou “Intervenção Educativa” (conforme é designada no currículo da *I.E.S.*), é uma componente do curso de formação inicial que permite aos futuros professores a sua integração em contextos reais de trabalho, prevendo a actividade educativa numa turma da tutela de um “professor cooperante”, o qual se insere numa comunidade mais lata: a “escola cooperante”.

Alargar objectivos de aprendizagem e desenvolvimento, no quadro da supervisão da Prática Pedagógica, aos diversos actores intervenientes neste processo é um desafio que abre a possibilidade de emergência de uma concepção de escola como organização aprendente e qualificante. No entender de Canário (citado por Oliveira, in Alarcão, 2000: 52), tal pressupõe a existência de *dispositivos e dinâmicas formativas* que implicam um

conjunto de responsabilidades acrescidas para os gestores intermédios da escola, no quadro da autonomia de que é legalmente detentora.

É nossa intenção, no âmbito deste estudo, perceber até que ponto a supervisão da Prática Pedagógica de alunos da formação inicial na Escola *M.A.* se intencionaliza e materializa ecologicamente enquanto “dispositivo” de formação e desenvolvimento organizacional. Foi com essa intenção que escutámos a voz da presidente do conselho executivo, cujas palavras nos propomos agora analisar.

3.1. Ser Escola Cooperante: um percurso e uma perspectiva organizacional

Ainda antes de se referir à escola, a propósito da sua história de vida pessoal e profissional no âmbito da supervisão pedagógica, conta-nos a presidente do conselho executivo que desempenhou funções de professora cooperante nesta instituição em anos anteriores a ter assumido a sua participação no órgão de gestão, referindo-se a esses momentos como “das experiências mais enriquecedoras e maravilhosas”. Identifica na sua cooperação com a escola superior de formação, na altura já a *I.E.S.*, e na sua relação supervisiva com alunos da formação inicial, um grande motor e incentivo à sua formação especializada nesta área:

(...) foi talvez a minha experiência enquanto cooperante que me deu depois alguma força, o contacto depois com os professores tutores, com os estagiários para depois entrar no CESE da Supervisão e Gestão da Formação. (E-PCE1)

Transparece no seu discurso alguma gratidão a todos os estagiários e tutores com quem trabalhou, já que considera terem sido tempos de aprendizagem mútua por excelência:

Eu aprendi muito, muito, muito!... Foi das experiências mais ricas que eu tive! E acho que toda a gente aprende (...) (E-PCE1)

Neste espírito francamente positivo, optimista e favorável à supervisão de estágios, a presidente esclarece que a escola *M.A.* já recebia estagiários da *I.E.S.* antes de aqui

leccionar e que já na altura não era só desta instituição superior de formação que acolhia alunos. Afirma:

Quando eu cheguei, já tinha tido em anos anteriores. Já, já de certeza absoluta. Pelo menos um ano já, porque esta escola já há muitos anos que abre as portas a alunos estagiários da *I.E.S.* e de outras instituições... (E-PCE1)

Treze é no mínimo o número de anos consecutivos que a escola *M.A.* acolhe estagiários, sendo que há professores “veteranos”, que continuamente abraçam a função de supervisores de estágio, para além de haver novas angariações:

Há professores que já vêm sendo cooperantes desde o tempo em que eu também fui... há professores que o foram posteriormente e há nomeadamente uma professora que já foi duas vezes cooperante noutras escolas... (E-PCE1)

No presente ano lectivo, mantém-se a colaboração com a *I.E.S.*, existindo quatro grupos de estagiários desta instituição a cumprirem a componente prática do seu curso, Intervenção Educativa IV, o que mobiliza quatro docentes da escola, um número reduzido, segundo a presidente, já que em anos anteriores chegou a haver doze e mais.

3.1.1. Relação com a Instituição de Ensino Superior

No início de cada ano lectivo, é assinado um protocolo interinstitucional que estabelece o modelo de cooperação entre a *I.E.S.* e a escola *M.A.*. As referências positivas são marcas fortes nas palavras da presidente do conselho executivo, deixando transparecer que as relações mantidas com a instituição superior de formação são francamente favoráveis à manutenção da colaboração que tem sido desenvolvida:

(...) tenho um carinho por essa escola, por quem vem dessa escola... (E-PCE1)

A existência, por parte da *I.E.S.*, de um acompanhamento próximo e sistemático de estagiários por professores tutores, é uma questão valorizada pela presidente, parecendo este factor ser determinante na conservação de uma boa relação entre as duas instituições e

na aposta na sua continuidade e aprofundamento. O seu discurso chega a ser de enaltecimento:

A *I.E.S.* tem preocupações num bom acompanhamento. Ou pelo menos é um acompanhamento melhor e maior, próximo. (...) Melhor que em qualquer, isso sem dúvida nenhuma, melhor do que em qualquer outra das experiências que temos tido com outras instituições e não vou referir nomes como é óbvio... (E-PCE1)

A imagem favorável da *I.E.S.* pela presidente é complementada pelo reconhecimento do trabalho que é feito através de um conjunto de iniciativas que aquela instituição fomenta, dirigidas às professoras cooperantes em particular, mas nas quais também têm lugar os restantes professores da escola:

(...) as formações que são propostas, as ofertas que aparecem aos professores cooperantes e não só, sinto que tem havido, que têm sido em crescendo esta, esta ligação, esta interacção toda e esta, esta evolução no acompanhamento e no trabalho dos estágios. (E-PCE1)

O clima criado entre as duas instituições parece ter, portanto, evoluído e ficado fortalecido nesta duplicidade de papéis assumidos pela *I.E.S.*: a qualidade do acompanhamento aos grupos de estagiários e a contemplação da escola em situações de formação para professores:

E sempre que a escola tem algo para oferecer em termos de alguma formação, em termos de algum colóquio,... tem sempre a atenção de nos dar a conhecer e de nos incluir. (E-PCE1)

Na segunda conversa que tivemos, a presidente transparece a sua satisfação por sentir que o espaço escola está a ser mais valorizado pela *I.E.S.*, manifestando-se, a este propósito, da seguinte forma:

Este ano até achei interessante porque, não só... o professor tutor mas também outros professores daquela turma – porque há outras disciplinas, (...) que são leccionadas por diferentes professores - , e achei muito interessante que eles viessem aperceber-se das realidades. Achei... inclusivamente os seminários, alguns realizados aqui na escola – acho que é importante, neste espaço... (E-PCE2)

A convicção de que as equipas de tutoria da *I.E.S.* estão a valorizar cada vez mais o espaço escola, enquanto palco protagonista da intervenção educativa das alunas da formação

inicial, parecem animar a presidente do conselho executivo que vislumbra mesmo a hipótese de um alargamento e estreitamento de “laços institucionais” na formação contínua dos professores da “sua” escola. Atentemos no seu testemunho:

(...) podiam reforçar-se estes laços institucionais e podia haver um enriquecimento maior, não apenas para os estagiários e para os professores cooperantes, mas para todo o corpo docente da escola. Acho que só podia enriquecer... porque a *I.E.S.* é, por excelência, uma escola formadora, não só para formação inicial, como também para formação contínua. (E-PCE2)

Este posicionamento assume-se não só enquanto satisfação pela natureza da relação até ao momento mantida com a *I.E.S.*, mas ainda contém uma ideia prospectiva no quadro da formação contínua, quer de professores cooperantes quer mesmo dos que não assumem essas funções. Parece-nos poder estar implícito o estabelecimento de novas formas de relação que possam vir a ter vantagens para ambas as partes: para a escola *M.A.*, por deter um grupo de professores cada vez mais capacitados, e para a *I.E.S.*, por poder contar naquela escola com docentes-supervisores/cooperantes cada vez mais qualificados. Trata-se, segundo Bolívar (2003: 223), de renovar relações entre a universidade e as escolas de maneira a propiciar “vantagens mútuas para ambas as instituições”.

3.1.2. Motivações e expectativas

De uma forma genérica, a presidente do conselho executivo espera, como resultado final da intervenção de estagiários em turmas de crianças supervisionados por professores da escola, a potenciação do sucesso de todos os intervenientes. Assim, afirma:

(...) todos nós queremos o sucesso..., o nosso sucesso é o sucesso dos nossos alunos (...)(E-PCE2)

Nas suas palavras, encontramos uma posição que transparece estar ciente do *empowerment* possível de se desenvolver neste processo supervisivo se o mesmo for alicerçado em clima de abertura e entendimento interpessoal, e na disponibilidade recíproca, entre estagiários e professores cooperantes, para a realização de aprendizagens e construção de conhecimento

profissional. É uma visão que se enquadra na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003: 45) ao afirmarem que não é só o estagiário que se encontra em situação de aprendizagem, mas que “também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem”, pelo que “supervisão e formação são conceitos que andam de mãos dadas no campo da prática pedagógica” (Fenichel, citado por Portugal, 2002: 100). A presidente do conselho executivo exterioriza a sua posição, a este propósito, de uma forma emotiva e entusiasta:

(...) oxalá que todos os anos haja estagiários aqui, haja professores abertos a recebê-los que, com as suas estratégias e com dinâmicas dignas de serem seguidas, mas por outro lado também abertos, e são com certeza, é óbvio... para receber novas ideias, novas coisas, as tais lufadas de ar fresco que vêm através destes jovens da I.E.S.... (E-PCE1)

Esta força e expectativas depositadas no processo supervisivo têm origem na sua experiência pessoal enquanto professora cooperante, da qual faz um balanço francamente positivo, dado que saiu sempre “enriquecida” e que o trabalho com os estagiários se constituiu para si própria e para as turmas que então leccionava uma “mais valia”. Findo o tempo de estágio a que nos reportamos no presente estudo, é do seguinte modo que, na segunda entrevista, a presidente expressa o seu sentir:

Todos os anos temos tido estágios e eu fico muito contente! Fico sempre muito contente! Porque sinto isso como no tempo em que eu os recebia na minha sala de aula... uma mais valia... (E-PCE2)

Reconhece, no entanto, que:

(...) isto, depois, depende muito se há professores que abrem as suas portas e que... estão muito receptivos àquilo que chega de novo - e isso é ótimo e eu espero que aconteça – portanto, dá uma grande margem aos professores, estagiários e aos tutores para poderem trabalhar. E..., felizmente, isso acontece muito nesta escola! (E-PCE2)

Ou seja, as expectativas de efectiva aprendizagem e desenvolvimento de estagiários e, em particular, de professores cooperantes acontece e fica sujeita, segundo esta profissional, ao espírito de abertura e à capacidade e vontade de aprendizagem e inovação permanentes dos

professores do terreno. Acredita que existe um potencial humano a leccionar na escola *M.A.* que poderá tornar possível essa aprendizagem e desenvolvimento recíprocos. Parece-nos ser esta a grande aposta da presidente que, nesse sentido, continua a promover e incentivar o acolhimento de estagiários e a supervisão de práticas pedagógicas por professores da “sua” escola.

3.1.3. Papéis, Responsabilidades e Preocupações

No que diz respeito a papéis e responsabilidades assumidos pela escola, estes parecem incidir sobretudo sobre os actores mais directamente envolvidos no processo supervisiivo, ou seja, os estagiários e os professores cooperantes, para além das próprias crianças, pois, como manifesta a presidente:

(...) há uma responsabilidade grande... está aqui... em causa o crescimento, o processo educativo/evolutivo destes meninos e portanto é uma responsabilidade grande. (E-PCE2)

É uma preocupação que recai essencialmente sobre o sucesso educativo e a qualidade das aprendizagens a desenvolver pelas crianças:

Portanto, o medo aqui e a ansiedade reside sempre no facto de prejudicarem os meninos. (E-PCE2)

Torna claro a presidente do conselho executivo que é esta a grande preocupação que encontra nos professores cooperantes ao ponderarem o seu envolvimento no processo de supervisão de estágios, pois, pelo menos no ano final da licenciatura, o tempo de estadia e responsabilização dos estagiários pelas turmas de crianças é considerada relevante:

(...) uma das coisas que preocupa os nossos colegas cooperantes é o facto de os estágios de 4º ano serem muito prolongados (...)(E-PCE1)

A escolha e o recrutamento de professores para assumirem funções de supervisores cooperantes emergem no discurso desta profissional como uma das suas primeiras responsabilidades. O processo inicia-se através de um contacto individual de um professor tutor da *I.E.S.*, podendo acontecer a escolha de cooperantes por indicação daquele. Tal

sucedem sempre que tutor e cooperante(s) já tenham funcionado juntos anteriormente em processos de supervisão de estágios. É uma situação que parece ser aceite e bem entendida pela presidente:

(...) faz sentido que depois estas pessoas procurem nas escolas os seus professores de referência. (E-PCE1)

Contudo, o recrutamento de professores cooperantes pode implicar de forma mais directa a escola *M.A.*, na pessoa da presidente do conselho executivo. Segundo a própria, os critérios de selecção prendem-se com aspectos de natureza pedagógica, mais propriamente com o modelo de desenvolvimento curricular adoptado pelos professores. Assim, a sua preocupação é:

(...) que os meninos sejam, os meninos-jovens sejam... entregues ao professor que nós entendamos que são de facto pessoas que devem, que são um modelo a seguir. Claro que o modelo a seguir isto é sempre muito subjectivo, é muito relativo (...) (E-PCE1)

Esta questão do “modelo” e a preocupação com práticas “inovadoras” desenvolvidas por professores que leccionam na escola *M.A.*, parece-nos ter implícita, por parte da presidente, uma concepção de supervisão e orientação prática no quadro de um “cenário de imitação artesanal” (Alarcão e Tavares, 2003). Tal leva-a a encontrar professores que desenvolvem práticas nas quais se revê e encontra afinidades em termos de funcionamento na sala de aula.

(...) é evidente que, do meu ponto de vista, eu tento sempre contactar em primeiro lugar as ... colegas que eu considero com práticas inovadoras, (...) que têm a ver com a minha linha de pensamento e também com práticas como eu sempre trabalhei, com as minhas práticas pedagógicas. (E-PCE1)

Ainda que haja um esclarecimento à escola de necessidades por parte de tutores da *I.E.S.*, parece-nos que estes depositam confiança na presidente, no sentido de encontrar possíveis cooperantes para supervisionarem a intervenção educativa de alunos estagiários.

Face às exigências entre aspas ou para aquilo que a escola pretende, nós depois contactamos as pessoas que, do nosso ponto de vista, fazem sentido para um, um bom trabalho de cooperação. (E-PCE1)

Esta confiança pode ficar a dever-se ao facto de ela própria já ter sido professora cooperante e também por ter feito uma especialização na área da supervisão pedagógica na *I.E.S.*. Ainda assim, percebe-se a existência de critérios previamente estabelecidos individualmente por cada tutor, passando várias vezes a aferição de escolha de cooperantes pela realização de reuniões na escola *M.A.*. Sempre que tal acontece, a presidente do conselho executivo revela preocupação em apresentar uma breve caracterização do corpo docente a leccionar nessa altura na “sua” escola. O seguinte excerto elucida este procedimento:

(...) a *I.E.S.* precisava de um grande número de, de enfim, de professores cooperantes e eu lembro-me que fiz um pequenino texto, ou seja, caracterizei um pouco daquilo que eu sabia que era ser-se cooperante, sobretudo o que interessa aqui, embora o pessoal e o profissional sejam indissociáveis, mas tentei caracterizar cada um dos professores ... e apresentei isso na reunião que tive com os professores tutores e com base nisso houve uma selecção. (E-PCE1)

A tarefa de recrutamento de professores fica completa quando estes aceitam envolver-se no processo de supervisão. Conhecendo e até antecipando eventuais dúvidas e possíveis reservas em relação à aceitação de funções de supervisores da prática lectiva de alunos estagiários em turmas de crianças da sua inteira responsabilidade, a presidente incentiva e encontra formas de mobilizar os “seus” “professores de referência”. Revela:

(...) costumo perguntar aos colegas e porque sou sempre eu que me abeiro deles, delas, neste caso delas, e falo com elas e pergunto se realmente estão ou não interessadas. E incentivo um bocadinho, digo sempre: temos que abrir as nossas portas e vocês têm obrigação disso. Quando eu tenho mais à vontade e quando eu sei que dali vai surgir com certeza um bom trabalho, porque conheço as pessoas, porque me identifico, eu digo que temos obrigação, temos obrigação de dar o nosso melhor porque vêm jovens que em princípio são aqueles que nos vão seguir. (E-PCE1)

Tendo em conta o número considerável de professores a leccionar nesta escola (cerca de quarenta), inquirimos a professora no sentido de percebermos a reacção daqueles que não chegam a ser contactados quer pela *I.E.S.*, quer por si para orientarem estagiários na sua prática lectiva. Na sua resposta, fica claro que existe da sua parte um cuidado especial em não fazer sentir aos colegas que são pessoas “excluídas”, estando, na sua opinião, a conseguir gerir esta situação sem haver lugar a conflitos. A este propósito, afirma:

Quando sinto enfim que há colegas que querem e que, que não são seleccionadas, preocupo-me um bocadinho, mas felizmente não tem havido problemas. As pessoas têm entendido ou porque é o ano de escolaridade ou porque é aquele turno, ou porque já não é preciso mais, no início pensava-se num número que já não corresponde às necessidades e as coisas têm corrido bem. (E-PCE1)

É possível, portanto, identificar no discurso da presidente o seu forte envolvimento (formal e informal) e alguma liderança nesta fase inicial do processo de supervisão. Assume responsabilidades ao colaborar com a *I.E.S.*, mais especificamente com professores tutores, no processo de recrutamento de professores supervisores do terreno, fazendo-o com convicção, mas também com alguma apreensão, dado que está em jogo não só o bem-estar de cada um dos “seus” professores, mas também, e sempre, a potenciação das aprendizagens das crianças.

Se por um lado se verifica que chama a si esta responsabilidade de recrutamento de professores cooperantes, por outro também se percebe que a presidente centraliza na sua pessoa a recepção e o apoio a estagiários, sendo ela a fazê-lo em nome do órgão de gestão da escola e da instituição. Justifica:

Não é porque outra colega não seja capaz de fazer tão bem ou melhor do que eu,... mas normalmente isso passa para mim e eu gosto muito de falar, depois gosto muito de os pôr à vontade, porque na situação deles, sempre que nós entramos, vamos a um lugar diferente, por nós desconhecido, é sempre muito complicado, porque há alguns receios. Não sabemos o que é que vamos encontrar. Pronto, é como as mudanças. (E-PCE2)

Este excerto mostra como a presidente parece estar consciente das “transições ecológicas” (Bronfenbrenner, citado por Alarcão e Sá-Chaves, 1994) a que os alunos da formação inicial estão sujeitos ao entrarem em sucessivos ambientes desconhecidos – a escola, a turma, as inter-relações com cooperante, crianças e outros agentes -, ficando o desenvolvimento de cada um condicionado pelo novo contexto em que se insere e “em que lhe é dado viver” (id.: 208). Um contexto no qual passa a assumir “novos papéis, desempenha novas actividades e entra em contacto com outras pessoas”, para além da transição, diríamos, “maior”, que se materializa na “passagem de aluno a professor” (ibid.: 212).

Criar um “clima” afectivo-relacional aberto, de ajuda e colaboração, facilitador da integração e propício ao desenvolvimento dos estagiários é uma intenção que fica explícita nas palavras da presidente do conselho executivo, mostrando disponibilizar-se como recurso em diversas situações ao longo do tempo de estadia dos futuros professores na escola *M.A.*:

(...) tenho o cuidado de os receber, de os pôr à vontade. De lhes dizer sempre das nossas limitações, mas também que podem contar connosco, comigo e com todos. (E-PCE1)

É uma ideia que também registámos aquando da observação da reunião entre todos os alunos em Prática Pedagógica na escola *M.A.* e a presidente do conselho executivo, expressando esta no final que:

Se alguma dúvida surgir, depois, perguntem e se puder depois informo-vos, está bem? Ou qualquer outra coisa, se eu puder ser-vos útil, venham ter comigo. Eu farei tudo o que puder para vos ajudar. (REPCE-PCE)

Este espírito de “ajuda” encontra-se reforçado nas seguintes palavras:

Disponibilizo-me para falar com eles e para os esclarecer de algumas dúvidas. Dou-lhes, portanto, forneço-lhes todos os documentos da escola que possam ser importantes para o seu trabalho, nomeadamente projecto educativo, regulamento interno e outros. (E-PCE1)

A presidente considera que a sua responsabilidade no processo de supervisão de estágios não se reporta directamente a questões de natureza pedagógica. Não faz parte integrante dos ciclos de supervisão previstos, mesmo dos seminários que têm um carácter mais abrangente (“nunca pensei nisso, nunca fui solicitada”). Em contrapartida, é notória, uma dupla preocupação com o bem-estar pessoal e profissional de estagiários e cooperantes, tanto assim que afirma:

Eu sinto-me sempre muito responsável! E sempre, sempre, eu vou perguntando como é que se sentem..., falo com os estagiários e pergunto como é que eles se sentem na escola..., falo com os colegas e pergunto se aquele... se o trabalho que está a ser feito, é um trabalho produtivo, se estão contentes..., se está a ajudar... (E-PCE2)

Nas entrelinhas do anterior excerto, parece-nos ser possível identificar alguma preocupação em conhecer «o que se passa» no interior de cada grupo de trabalho, em cada sala de aula.

3.2. Conhecimento da Prática de Ensino Supervisionada da Formação Inicial pela Escola *M.A.*

Santiago (in Alarcão, 2000: 36) defende que a aprendizagem organizacional na escola “pressupõe um forte envolvimento (formal e informal) da liderança”, precisando esta, na óptica de Bolívar (2003: 256), de estimular a partilha de informação e a “transferência de conhecimento pedagógico disponível”, havendo que ser criadas “condições e contextos para esse intercâmbio e utilização” (id.: 193).

Por sua vez, Bolívar (2003: 176), considera que “na ausência de intercâmbio de experiências e de ideias, a escola enquanto instituição terá poucas possibilidades de mudar”, ficando muito mais reduzidas as ocasiões de aprendizagem colectiva e de desenvolvimento organizativo.

Numa escola como a *M.A.*, na qual funciona ano após ano um número considerável de grupos de alunos estagiários, implicando os seus professores em práticas de supervisão pedagógica e contando com o apoio de agentes externos, as instituições de ensino superior, que visibilidade de práticas inovadoras e que apropriação colectiva de saberes existe?

3.2.1. Circuitos de Comunicação e Divulgação da Prática de Ensino Supervisionada

Do ponto de vista da presidente do conselho executivo, o grau de visibilidade do trabalho desenvolvido pelos estagiários supervisionados por professoras cooperantes fica à partida penalizado pela dimensão e tipologia da escola, dado que esta é formada por três edifícios independentes, ainda que muito próximos e dentro da mesma área. Afirma:

(...) Porque a escola recebe muita gente independentemente destes estagiários. Recebe jovens que estão a fazer estudos às vezes estudos na área da psicologia, colegas nossas que também estão a fazer... mestrados e portanto entra muita gente na escola e, portanto, às vezes não há grande visibilidade de quem são aquelas pessoas e do que elas fazem... (E-PCE1)

Confessa que a esta situação também não será totalmente alheio o facto de assumir na primeira pessoa o apoio e o acompanhamento a estagiários e a professoras cooperantes, pelo que a evidência e a «passagem» do trabalho realizado poderá estar de alguma forma dependente da sua actuação que, segundo a própria, é muito «presente» e «atenta»:

Enquanto escola de facto não, não temos essa visibilidade. Não chega, ou melhor, chega ... através de mim, mas se calhar é por isso mesmo, se calhar não chega de outra forma porque se calhar eu estou muito presente... Digo eu, não sei, ... (E-PCE1)

Fica evidente que o conhecimento da comunidade educativa do trabalho que os estagiários desenvolvem, acontece sobretudo, se não mesmo exclusivamente, em situações de exposição de trabalhos no polivalente, ao qual todos têm acesso e fazem uso, e ainda em momentos de trabalho previsto no plano Anual de Actividades que envolvam várias turmas da escola.

(...) Esse conhecimento passa pelas actividades que são mais nos espaços comuns (...) (E-PCE1)

(...) Lembro-me, por exemplo, no Carnaval, eles mascararam-se todos no cortejo, acompanharam sempre os meninos e a professora,... de uma forma muito envolvida, portanto, isto acaba por, por depois ter reflexos na escola, traduzir-se numa presença e numa intervenção muito válida na escola.

(E-PCE1)

A respeito da existência de momentos de divulgação formais na escola de práticas de intervenção educativa dos estagiários, parece-nos destacar-se a existência de eventuais conversas informais entre professoras que, este ano, desempenharam a função de cooperantes, reconhecendo a dirigente da escola que tal processo, apesar de importante, acaba por ter um carácter muito restrito.

Claro que, se calhar, ficou mais limitado, (...) ao grupo de ano porque, realmente, se tratava só de 1ºano. Mas não tenho dúvida que se isso passar para outros... que isso se torna num enriquecimento muito maior e numa passagem... (E-PCE1)

Este depoimento sugere a importância do intercâmbio e difusão de práticas desenvolvidas, exigindo a criação de espaços e dispositivos para a comunicação e transferência de experiência e de saberes construídos. Como diz Perrenoud (1997: 68), “as práticas dos professores são bastante invisíveis” pelo que é indispensável, se queremos criar conhecimento novo, adequado e pertinente aos contextos, desenvolver as “condições capazes de favorecer a troca do conhecimento tácito entre os detentores individuais do conhecimento – um processo social através do qual o conhecimento novo se desenvolve” (Nonaka & Konno, citados por Gonçalves, 2004: 78).

A dimensão colectiva fica patente no discurso da presidente como uma possibilidade a prever futuramente em Conselho Pedagógico:

Mas acho que faz algum sentido..., passar pelo Pedagógico... ou, pelo menos, o Pedagógico saber... quem é que está na escola, o que está a fazer e, depois, as estratégias ou o trabalho desenvolvido poder ter... digamos que... uma maior abrangência. E ser de um conhecimento alargado na escola.

(E-PCE2)

Vislumbra-se, ainda que de uma forma ténue, neste discurso, a importância e a possibilidade de se criarem circuitos de comunicação e divulgação de práticas pedagógicas de alunos em iniciação à prática profissional.

3.2.2. Envolvimento de Órgãos de Gestão e Orientação Pedagógica da Escola

A vontade de conhecer de perto o desenvolvimento do processo de supervisão das práticas pedagógicas dos alunos da formação inicial, suas dificuldades e potencialidades, fica registada em vários momentos das duas entrevistas da presidente do conselho executivo da escola *M.A.*, como é exemplo o seguinte excerto:

Temos obrigação de dar o nosso melhor e, portanto, depois também gosto de saber se o produto, se a experiência é enriquecedora, se valeu a pena. (E-PCE1)

Referencia diversas vezes o facto de abordar individualmente estagiários e cooperantes no sentido de se inteirar do desenvolvimento das práticas, revelando um conhecimento pessoal construído a partir de conversas informais e ocasionais. Afirma:

(...) há jovens aqui que me dá gosto ver e sinto que vão ser bons profissionais e depois também há a relação que eu estabeleço com eles. Falo com eles, eles aproximam-se de mim... (E-PCE1)

Para além disso, manifesta ter a preocupação de perceber, sempre que está disponível, o tipo de interacção entre estagiários e crianças:

Estou aqui muitas horas; gosto de saber... E..., relativamente aos estagiários, eu também fazia a mesma coisa..., apreciava o trabalho deles, a forma como lidavam com os meninos... (E-PCE2)

Confessa que, para além de observar alguns momentos de aula que decorrem no polivalente, também chega a ser observadora pontual de algumas situações pedagógicas em sala de aula, ficando assim com uma ideia da relação instalada:

Fico para ver qual é a reacção dos meninos, fico para ver qual é o tipo de trabalho, interesse-me muito por isso e fico. E, e gosto de ver o envolvimento. (E-PCE1)

O seu conhecimento do funcionamento dos estágios tem ainda como suporte conversas informais com uma professora responsável pela organização da biblioteca da escola, espaço frequentado por todas as turmas, que lhe dá conta de progressos dos alunos na área da leitura. Essas evidências de aprendizagens e de crescimento de crianças das turmas com envolvimento de estagiários, levam-na a envolver-se e a dirigir-se às salas para dar a conhecer a sua satisfação, conforme atesta o seguinte depoimento:

Inclusivamente, eu cheguei a estar na biblioteca e os meninos aparecerem e, com todo o “à-vontade”, a querer ler e a discutir... , e a escolher... Eu apercebi-me disso! Portanto..., a colega que estava lá – e que está – disse-me que era uma alegria e que, aqueles meninos do 1º ano, eram um encanto! (...) Eu fiquei tão entusiasmada que fui, sala a sala, dizer-lhes que estava muito contente...

(E-PCE2)

Ao ser abordada a propósito da contemplação da supervisão de estágios em documentos de gestão e orientação da escola (projecto educativo, projecto curricular de escola, plano anual de actividades, entre outros) e na ordem de trabalhos de reuniões da escola, a presidente afirma:

É assim... não... no pedagógico não... nem no projecto... vai ficando ano após ano... já ficou naturalmente instituído... (E-PCE1)

Identificando a supervisão de estágios como uma tradição na escola *M.A.*, a dirigente manifesta não ter sido sentida a necessidade de este assunto ser alvo de reflexão, ou mesmo de abordagem, em espaços de reunião formal de órgãos de gestão e orientação da escola, à excepção do conselho executivo, e, ainda assim, centralizado na sua pessoa. Algum espírito de “acomodação” fica patente no seguinte registo:

(...) já há tantos anos que isto está aqui instituído – que isto faz parte da cultura da escola – que não se estendeu..., não se alargou de outra forma... manteve-se a mesma postura (...) (E-PCE2)

Contudo, parece-nos mais uma vez interessante destacar a forma aberta, disponível e reflexiva que a presidente do conselho executivo mostra, em particular na segunda entrevista, quando a questionamos a propósito da inclusão da supervisão da prática

pedagógica e do trabalho desenvolvido em turmas que contam com a integração de estagiários em reuniões formais de órgãos de gestão e orientação da escola. O excerto que passamos a transcrever deixa transparecer a sua postura:

(...) para mim... o Conselho Pedagógico é o órgão mais importante e ponto final! ... se as actividades e a influência daquilo que é feito aqui passar pelo Conselho Pedagógico, pode ser muito importante. E eu, desde a última vez que nós conversámos, fiquei a pensar como será importante – em próximos estágios e na continuação – isto passar por lá. (E-PCE2)

Desta forma, apresenta o conselho pedagógico como sendo o órgão de gestão e orientação da escola mais adequado à reflexão sobre os estágios, dado que nele estão representados todos os anos de escolaridade por professores que têm aí assento, desempenhando estes não só a função de transmitir aos colegas o que está a acontecer nos grupos, mas também a de criar e veicular orientações para os mesmos. Para além de se poder assumir como veículo de transmissão de informação, arriscaríamos pensar que, neste contexto, a presidente chega a visualizar o conselho pedagógico enquanto dispositivo propício ao “enriquecimento” da escola, ou seja, diríamos, à potenciação dos estágios e ao desenvolvimento da organização. Escutemos as suas palavras:

Por um lado, para dar a conhecer e, por outro lado, se for caso disso, discutir em Pedagógico aquilo que está a ser feito e de que forma é que isso é importante para a escola inteira... (E-PCE2)

Acrescenta ainda:

O Conselho Pedagógico (...) seria o veículo...; um veículo muito...muito facilitador para toda esta informação e todo este enriquecimento acontecer na escola toda. (E-PCE2)

Parece-nos despontar na presidente a consciência da importância da supervisão de estágios e o acreditar que práticas e saberes individuais daí decorrentes podem ser motivos e motores de reflexão formalizada em grupos de trabalho, encontrando, no quadro legal de autonomia das escolas, abertura suficiente para que tal aconteça. Tal como esclarece Canário (citado por Oliveira, in Alarcão, 2000: 51), “a legislação, por si só, não opera mudanças significativas na escola, sendo estas *produzidas no contexto organizacional da*

escola, por acção e interacção dos respectivos actores sociais”. A posição da presidente vem ao encontro desta ideia, ao afirmar que:

(...) a escola tem autonomia para, de acordo com as suas necessidades, discutir os assuntos que entender pertinentes. Portanto, eu acho que isso pode, perfeitamente, ficar agendado; pode-se, inclusivamente, pôr à consideração de todos e, quando se entender... importante e pertinente, dar a conhecer aquilo que está a ser feito... (E-PCE2)

Uma escola apostada em potenciar o conhecimento tácito individual de cada um dos seus docentes, requer, no entender de Nonaka & Konno, citados por Gonçalves (2004: 78), um tipo de gestão “onde o conhecimento seja acarinhado, apoiado, incentivado e cuidado” e onde se concretize a “transferência da aprendizagem dos níveis individuais para os níveis organizacionais” (Santiago, in Alarão, 2000: 39), princípio de organização sistémica preconizado por Senge (citado por Alarcão e Tavares, 2003: 132), alertando este autor para o facto de a aprendizagem organizacional não se efectuar por uma mera soma de aprendizagens individuais dos seus agentes - *“individual change is vital, but not sufficient”*.

Não nos parecendo estar ainda reunidas todas as condições necessárias para este efeito no contexto da escola *M.A.*, no âmbito da supervisão da prática pedagógica, vislumbramos no entanto, tendo em conta a postura da presidente do conselho executivo, essa possibilidade.

Do discurso desta professora responsável pela organização e gestão da escola *M.A.*, destaca-se ainda a referência a reuniões de Conselho de Ano, especificando que, no ano lectivo que temos vindo a mencionar, o facto de os quatro grupos de estagiários estarem a desenvolver a sua intervenção pedagógica em turmas de 1º ano de escolaridade, poderá ter influenciado alguns momentos de reflexão conjunta das professoras cooperantes responsáveis pelas turmas das crianças. A certa altura da segunda entrevista afirma:

... Este ano, realmente foi só para o 1ºano... Eu não tenho dúvidas nenhuma, mas não tenho mesmo, que, no grupo, se discutissem modos, estratégias, inovações... (E-PCE2)

Contudo, em outro momento do seu discurso, encontramos o seguinte testemunho:

Eu não direi que na reunião de ano... Não sei se aconteceu..., mas acredito que acontecesse, pelo menos, num grupo mais restrito em que... fossem, realmente, discutindo... os problemas que iam tendo, as preocupações... mas também, ao mesmo tempo, as alegrias e as partilhas que iam tendo... “os ganhos” – digamos assim – que iam adquirindo... (E-PCE2)

Sendo assim, a presidente do conselho executivo manifesta acreditar na existência de partilha e reflexão a pares sobre alguns «modos de fazer didácticos», contribuindo para esta situação o facto de as cooperantes pertencerem ao mesmo grupo de ano de escolaridade, ainda que tal possa não ter acontecido em espaços formais de Conselho de Ano, mas em momentos informais. A ideia dos “ganhos” está presente neste último testemunho, o que nos leva a analisar de seguida o seu discurso no que respeita ao valor que confere à prática pedagógica supervisionada para cada um dos agentes individualmente envolvidos e, enfim, para a escola, enquanto organização.

3.3. Impacto da Supervisão da Prática Pedagógica de Alunos da Formação

Inicial na Escola: Contributos para a Aprendizagem e Desenvolvimento

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (Alarcão e Tavares, 2003: 144-145), o objecto da supervisão “aponta para *o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes*”. No presente estudo, partimos da prática pedagógica supervisionada, ou seja, da iniciação à prática profissional apoiada diariamente por um supervisor no terreno, no contexto de uma turma de crianças e de uma sala de aula. Importa-nos perceber se este processo é entendido como veículo de aprendizagens individuais e institucionais, tentando perceber também até que ponto, neste quadro, a escola *M.A.* cria e desenvolve *empowerment*.

3.3.1. Sentidos e Significados Profissionais para Estagiários e Professoras Cooperantes

Do ponto de vista da presidente do conselho executivo, a supervisão da prática pedagógica é, antes de mais, um processo de inter-ajuda e de realização compartilhada de tarefas em sala de aula que conduz a uma muito válida aprendizagem mútua e colaborativa entre estagiários e cooperantes. Permite-se, assim, o crescimento e o desenvolvimento de ambos, não deixando de fora desta dinâmica de construção de conhecimento as crianças e até os próprios tutores. Explicita a sua posição da seguinte forma:

Eu acho que se traduz num enriquecimento para o professor cooperante, naturalmente, para os estagiários e para os meninos (para o grupo-turma, não é?). Digamos que são as interações; no fundo é isto! Acho que é a palavra certa..., as interações que se vão estabelecendo, que se vão criando ao longo do tempo... Não tenho dúvida nenhuma que aprendem os professores cooperantes, que aprendem os professores estagiários, que há um enriquecimento grande para os miúdos – para o grupo/turma – e até, se calhar, para os professores tutores. Acho que esta interação toda é fundamental! (E-PCE2)

A questão da “interação” parece-nos assumir neste contexto uma dimensão solidária e de entre-ajuda, tornando-se, portanto, essencial a qualidade da relação interpessoal estabelecida entre estagiários e cooperantes. Quanto a estes, a presidente afirma:

Porque as pessoas são empenhadas, são abertas, se abrem a sua sala, estão abertas à partilha, se estão abertas à partilha, estão abertas portanto à troca, ao dar e receber, se recebem acabam por interiorizar isso que recebem e adaptá-lo. (...) (E-PCE2)

O que também não deixa de ser interessante, é verificarmos que a presidente refere sempre com naturalidade e um brilho especial nos olhos a sua própria experiência de vida enquanto cooperante, enfatizando a “mais valia” e as aprendizagens que reconhece ter feito com os estagiários, considerando o trabalho realizado por e com eles um motor de inovação e melhoramento das suas próprias práticas. Expressa-o nos seguintes moldes:

Eu acho que há também um enriquecimento para os professores cooperantes. Eu senti sempre e penso que os colegas também sentem. (E-PCE1)

Esta “mais valia” também se refere, obviamente, à ajuda acrescida que, com a presença de estagiários na turma, é possível prestar às crianças. Passa a existir uma realização compartilhada de tarefas em sala de aula, traduzindo-se esta actuação “a três” em ganhos para as crianças:

(...) imagine trabalhos de grupo, trabalho de grupo, trabalhos a pares, enfim, são mais duas pessoas, duas pessoas adultas que passado uns meses eventualmente irão enfrentar uma turma e portanto dão uma ajuda preciosa, muito boa mesmo. (E-PCE1)

É possível lermos igualmente nas entrelinhas deste último testemunho, a valorização do estagiário enquanto futuro profissional consciente das suas tarefas e responsabilidades, sendo, portanto, uma ajuda “de qualidade” e não mera “mão-de-obra” acrescida. De resto, a presidente recorre a conversas que foi mantendo com cooperantes a este propósito, dando-lhes estas conta de uma “mais valia de qualidade”:

(...) ela disse-me, claramente, isto só foi possível..., estes meus objectivos só se concretizaram, porque tive comigo mais duas pessoas, durante o tempo suficiente, para o conseguir. (...) e ela disse-me que foi fundamental a presença dos estagiários para, realmente, conseguir concretizar algumas das actividades e, portanto, atingir objectivos que tinha em mente... (E-PCE2)

Para a presidente do conselho executivo, a prática pedagógica supervisionada cria oportunidades “recíprocas” e colaborativas de aprendizagem, aprendendo estagiários e cooperantes a partir do próprio processo pedagógico e didáctico em situação de sala de aula e também, apesar de esta ideia não ficar totalmente clara e explícita nas suas palavras, em situações de avaliação e planificação, ou seja, de reflexão sobre a prática. A propósito de sentires transmitidos por colegas, afirma:

Há uma colega aqui que, por exemplo, teve já uma experiência riquíssima e ela sente que cresceu, mas que os jovens que estavam com ela também cresceram bastante, (...) (E-PCE1)

A participação activa e responsabilizada no acto educativo de sala de aula, assente no respeito mútuo entre estagiários e cooperantes e apostada na concretização de um grande objectivo comum, a aprendizagem das crianças, parecem ser aqui condições indispensáveis à concretização de uma aprendizagem mútua e colaborativa.

Desta forma, percebe-se, através do discurso da presidente, que os estagiários beneficiam da experiência e do saber prático das cooperantes e que estas, por sua vez, têm a ganhar com os conhecimentos actualizados daqueles, ainda que numa base mais teórica. Nesta visão de “reciprocidade”, convertem-se os supervisores do terreno, quantas vezes já “veteranos” na profissão, e os futuros professores, em (pré-)iniciação à prática profissional, como aprendentes em ambiente colaborativo e cooperativo, propício ao crescimento e desenvolvimento mútuo, numa “troca” reflectida saudável e profícua de saberes e de saberes-fazer.

Sim, se, por um lado, nós temos a experiência adquirida... nós, professores cooperantes..., por outro lado, temos depois a «frescura» de gente nova, com novas ideias, com novas estratégias, com novas propostas... que, de alguma forma, são importantes para nós! É, no fundo, a renovação, não é?

Porque (...) eu acho que..., a vinda dos estagiários, só pode ser uma mais valia para todos! (E-PCE2)

Parece podermos deduzir do discurso da presidente que, na sua óptica, a supervisão de estágios cumpre para os cooperantes, um papel formativo, de actualização, desenvolvendo-se estes professores por intermédio de uma parceria activa e colaborativa com os estagiários e estruturada através do planeamento, da acção e da reflexão.

3.3.2. Sentidos e Significados Organizacionais para a Escola

Para Bolívar (2003: 221-222), “todo e qualquer apoio ao desenvolvimento da escola tem de ser avaliado em função do impacto que tiver na aprendizagem e educação dos alunos. Uma escola só melhora se desenvolver a qualidade das experiências educativas oferecidas aos

alunos”. Nesta linha, a presidente do conselho executivo começa por sublinhar a importância dos estágios como uma “mais-valia” para as crianças das turmas implicadas:

(...) um grande enriquecimento que surte efeitos sobretudo nos meninos... (E-PCE1)

É um pensamento que reforça ao transmitir que as próprias crianças exteriorizam a ideia de aprenderem com a ajuda dos estagiários:

Portanto, as referências primeiras eram sempre os professores estagiários... e, depois, era o professor da turma... (E-PCE2)

A questão da ajuda aos alunos e, indirectamente, à professora cooperante, vem de novo a talho de foice e, como ilustra o excerto que a seguir se transcreve, ultrapassa as paredes da sala de aula, acabando por ter alguma visibilidade na escola:

E foi, pelas conversas que eu fui tendo com as colegas, uma grande mais valia a presença deles porque houve trabalhos, e houve mais atenção que se foi dando a alunos, caso por caso, (...) uma boa ajuda; (...) veio naturalmente enriquecer o trabalho todo. Isso depois acaba por se traduzir e por chegar ao resto da escola! Esta exposição, aqui, foi caso disso... (E-PCE1)

A presidente do conselho executivo considera que a escola *M.A.* se transforma e desenvolve com a presença de estagiários e com as dinâmicas inerentes ao processo de supervisão das práticas. A este propósito, assegura na primeira conversa que tivemos:

Portanto, é esta dinâmica, é esta reciprocidade que é uma mais-valia para a escola. (...) É o tal enriquecimento para todos. (...) É esta reciprocidade, estas reuniões, estes encontros, os seminários em que se debatem as questões... são postas na mesa, professores mais novos, professores mais experientes, mais velhos, mais jovens... Pensam juntos, reflectem... (E-PCE1)

É um assunto retomado na segunda entrevista, durante a qual deixa transparecer algum entusiasmo na possibilidade de concretização de partilha e reflexão generalizada à escola sobre o trabalho desenvolvido em estágios. Mostrando-se convicta, sublinha:

Se isto for depois alargado à escola..., acho que é uma mais valia, sem dúvida nenhuma! (E-PCE2)

A presidente refere a importância da presença de estagiários e de equipas de tutoria na escola *M.A.*, fazendo um “balanço muito positivo” da sua presença e do seu trabalho.

Afirma, retomando mais uma vez a sua história de vida:

(...) sentimos, eu sinto, penso que as outras pessoas também o sentirão, que a vinda dos jovens estagiários é uma mais-valia para a escola. Eu sentia isso enquanto cooperante e sinto agora enquanto, enquanto... neste órgão de gestão da escola. (E-PCE1)

Assim, na sua posição de dirigente e assumindo o seu papel de liderança, a presidente defende que “as portas da escola” deverão continuar sempre a ser abertas e que os “seus” professores têm alguma “obrigação” profissional e ética para receberem e acompanharem estagiários. Afirma peremptória:

Primeiro porque, se estes jovens não passarem por estágios, não passarem por algumas experiências, ser-lhes-á muito mais difícil, depois, a sua integração. Depois, por outro lado, também a escola ganha com a vinda deles (...) pelas interações que se vão estabelecendo, pelas inovações que eles vão trazendo, pelas coisas novas, pelas estratégias... Enfim, o enriquecimento que a escola lhes dá e o enriquecimento de cada um em particular, de cada um estagiário e de cada um cooperante! É importante e é bastante significativo para a escola! (E-PCE2)

Contudo, e apesar deste testemunho, seria demasiado forçado e artificial da nossa parte pensarmos que esta “passagem” de saberes individuais (estagiários e cooperantes) para saberes colectivos, no âmbito da organização educativa que é a escola *M.A.*, se encontra desde já potenciada. Em relação aos ganhos para a escola, Bolívar (2003: 67) afirma que, “actualmente, o desafio consiste em conseguir conjugar o nível de aula com o nível de escola, fazendo com que se interliguem ou sobreponham”. Parece-nos que a escola *M.A.* poderá ter reunidas as condições necessárias para aceitar e enfrentar esse desafio, sendo preciso, agora, vivenciá-lo de facto!

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Cruzamentos de vozes: acção supervisiiva em formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática e de práticos – a escola *M.A.*

Na presente secção, pretendemos fazer uma discussão dos resultados obtidos e dissecados até ao momento individualmente. Após focalizarmos o discurso de cada um dos nossos interlocutores *per se*, uma análise «cruzada» poderá permitir-nos encontrar ênfases e sincronias, diferenças e antagonismos nos pontos de vista dos nossos interlocutores.

Com o propósito de continuar a apreender o objecto do estudo e de encontrar respostas ao problema de fundo que nos move, inserimos, como elemento complementar de análise, a voz da professora tutora, coordenadora da equipa multidisciplinar da instituição de ensino superior (*I.E.S.*). Em entrevista, esta profissional deu-nos o seu testemunho a propósito da supervisão da prática pedagógica de alunos da formação inicial a acontecer na escola *M.A.*.

1.1. Sobre o funcionamento da supervisão da Prática Pedagógica de alunos da formação inicial na escola *M.A.*

Neste estudo, os discursos da presidente do conselho executivo e da professora cooperante sobre o envolvimento da escola *M.A.* em processos de supervisão de estágios configuram-se em sintonia. Ambos revelam que esta escola terá adquirido o estatuto de “cooperante” por aqui leccionarem docentes que já colaboram com a *I.E.S.* há vários anos, parecendo tal ficar essencialmente a dever-se ao crédito e validação de práticas individuais por parte de tutores daquela instituição superior de formação.

As vozes das duas profissionais da escola *M.A.* são coincidentes, explicitando que o contacto é estabelecido pela *I.E.S.* através de cada tutor da instituição superior, no sentido de contarem com a colaboração de docentes dos quais já têm referências. Ainda assim, sempre que a necessidade de professores cooperantes por parte da *I.E.S.* excede o número

dos que já tenham feito supervisão de estágios, parece ser habitual abordar-se directamente o conselho executivo para ajudar a “recrutá-los”.

No seu depoimento, a professora-tutora comunica, a propósito da estrutura da cooperação, a constituição de um protocolo de carácter “institucional”, administrativo, entre a escola *M.A* e a *I.E.S.*, percebendo-se não ficar a primeira entidade directamente responsabilizada por questões de natureza pedagógica:

O protocolo é institucional e regulamenta só questões de natureza genérica. Sei lá, recebe os alunos, a escola cooperante encarrega-se enfim de tomar uma série de medidas que facilitem quer a entrada dos alunos, quer dos professores da *IES*, disponibilizar documentos, etc., etc. (E-T)

Desde logo, verificamos que o seu discurso converge com as ideias apresentadas pela presidente do conselho executivo e pela professora cooperante no que concerne ao recrutamento de professores da escola *M.A.* e justifica a “procura individual” do seguinte modo:

A *IES* não tem no seu projecto educativo, no seu projecto formativo, não tem contratos com as escolas tais, tais e tais no sentido de isto e aquilo e aqueloutro. Portanto, fica ao critério, tem ficado sempre, desde que eu me conheço como tutora, tem ficado sempre ao critério de cada tutor (...). (E-T)

Esta perspectiva vai ao encontro de uma das funções atribuídas pela *I.E.S.* a coordenadores de equipas de tutoria, que é designada no Regulamento da Intervenção Educativa de “apoio logístico”, prevendo a “selecção de escolas e professores cooperantes”.

Ao identificar a ausência de uma política de “escola cooperante, centro de estágio” e ao reconhecer o carácter individualizado da selecção de cooperantes, a tutora acrescenta que cada um dos seus colegas e ela própria definem e estabelecem critérios e prioridades pessoais. Ainda assim, tal não acontece de forma arbitrária, mas tem em conta o conteúdo funcional de professor cooperante, estabelecido no Regulamento da Intervenção Educativa da *I.E.S.*, assim como a “preocupação com a qualidade pedagógica dos contextos de estágio”, ideia salientada no relatório final da equipa de tutoria.

Segundo a tutora, na sua prática, a escolha de cooperantes prende-se com o conhecimento que detém de pessoas enquanto professores, da competência profissional que lhes reconhece e da abertura que demonstram em partilhar as suas práticas. Esclarece:

A escolha resulta, digamos, do reconhecimento da competência pedagógica dos meus colegas professores do ensino básico. (E-T)

A competência pedagógica e a capacidade de partilhar práticas emergem como preocupações e aspectos essenciais a ter em conta, sendo esta uma visão que se encontra na linha do documento do INAFOP por Formosinho e Niza (2002: 23), no qual, estes autores reconhecem que os supervisores da universidade são normalmente exigentes “em termos de experiência e reputação profissional” dos supervisores cooperantes.

Confirmando os testemunhos da presidente do conselho executivo e da professora cooperante, a tutora atesta que a escola *M.A.* já colabora com a *I.E.S.* no âmbito dos estágios há vários anos. Condizente com a concepção individual de selecção de supervisores de terreno, expõe que a sua “entrada” na escola *M.A.*, tal como em todas as outras, inicia-se por aí se encontrar a leccionar um(a) professor(a) em quem “confia”, por conhecer as suas práticas às quais confere qualidade e evolução:

(...) a forma que eu tenho sempre de chegar às escolas, a todas as escolas, é através de um ou outro professor cooperante que eu conheço (...) (E-T)

A tutora apresenta que, mais tarde, procura com a ajuda das suas “referências”, auscultar a eventual existência nessa escola de outros professores com provável perfil para assumirem o papel e as funções de orientadores de estágio. Acrescenta a este facto que, se na escola *M.A.*, o recrutamento de professores cooperantes se iniciou a partir da colaboração de uma professora das suas relações pessoais e profissionais, o alargamento de professores-orientadores nesta instituição prende-se com o facto de aqui leccionarem vários professores que já foram seus alunos na formação inicial ou no CESE em supervisão pedagógica.

Em relação ao protocolo estabelecido entre a *I.E.S.* e a escola *M.A.*, a tutora deixa claro que este é de natureza institucional e muito genérico. Enquanto coordenadora de equipa, assume a tarefa de fazer a ponte entre as duas instituições, procedendo à escolha adequada e ao convite de professores para manterem ou assumirem pela primeira vez a função de cooperantes, aspecto para o qual conta com o apoio da presidente do conselho executivo da escola *M.A.*. Deixa muito claro que tem exigências pessoais e profissionais relativas ao recrutamento destes supervisores do terreno e acrescenta, em relação à escola *M.A.* que:

(...) tem lá um conjunto de pessoas que efectivamente ao longo destes anos todos já fomos construindo uma linguagem, já fomos construindo referências e portanto são pessoas que merecem uma credibilidade muitíssimo grande. (E-T)

Salienta preocupação em criar uma rede estável de cooperantes, embora seja a qualidade das práticas e da postura destes enquanto supervisores que privilegia, pelo que, sempre que sente essa necessidade, procede a reformulações nos seus colaboradores:

(...) isto é delicado eu dizer, mas de facto, à medida que nós vamos trabalhando numa escola e à medida que vamos conhecendo, também nos vão sendo dados argumentos e conhecimento que nos faz dizer que, com estas pessoas, eu não quero (...) não quero trabalhar mais. (E-T)

Posto isto, a escolha de cooperantes parece estar ligada a uma determinada concepção de “ser professor” e a um determinado modelo e cultura curricular de sala de aula. Pretende-se que as práticas de ensino das cooperantes, consideradas de referência, possam tornar-se importantes no crescimento profissional das estagiárias, ficando, assim, a supervisão e a prática pedagógica associadas de alguma forma à prática de ensino da professora do terreno. Esta perspectiva da tutora vem ao encontro do que Jacinto (2003: 102), expõe: “os investigadores recomendam que se dedique tempo e esforço na selecção dos orientadores pedagógicos, uma vez que (...) estes desempenham um papel importante no processo de formação, podendo influenciar a qualidade da experiência pedagógica dos estagiários”.

Constatamos que os depoimentos da cooperante e da presidente não evidenciam diferenças relativamente às principais motivações e expectativas encontradas nesta colaboração supervisiva em estágios de formação inicial. Ambas referem, em primeira instância, a potenciação da aprendizagem das crianças e enunciam a ajuda, melhoria e inovação das práticas de professores das turmas implicadas.

As duas professoras da instituição do 1º ciclo expressam a inexistência de uma intenção pré-estabelecida e formalizada em relação à potenciação dos estágios no desenvolvimento da organização-escola, sendo entendido como “implícito”. Para ambas, sempre que há aprendizagem individual e desde que haja partilha, existem ganhos para a escola.

Recordando a voz da presidente:

(...) se formos falando das coisas de uma forma mais abrangente, se reflectirmos juntas, de certeza que isso tem reflexos, tem impacto e que... se vão depois traduzir em alterações significativas e, portanto, podemos nós pensar que sejam para a melhoria da nossa escola, do nosso ensino (...). (E-PCE2)

Em seu depoimento, a tutora, por sua vez, deixa claro que as suas motivações e expectativas ficam ligadas à “melhoria da qualidade das práticas”, de uma forma intencionalizada para as práticas dos estagiários, mas também, por inerência, para as práticas dos cooperantes, não revelando, no entanto, projecções em relação à organização escola. Explicita:

(...) de facto as características que eu privilegio é a formação dos estagiários para trabalharem com as crianças e depois o trabalho com a escola deriva do trabalho que se faz com as crianças... (E-T)

A dirigente da escola *M.A.* e a professora cooperante expressam a existência de momentos esporádicos, pontuais e informais de partilha de processos e produtos das práticas pedagógicas supervisionadas com a comunidade escolar em geral.

A análise feita aos testemunhos das duas profissionais mostra que a presidente do conselho executivo se preocupa manifestamente em conhecer o funcionamento de cada grupo de

estágio em relação às aprendizagens das crianças e em perceber a relação supervisiva que se estabelece em diáde. Os discursos também são consensuais no que se refere à informalidade deste conhecimento, com frequência da iniciativa de cooperantes, que, a título individual, se dirigem ao órgão de gestão, dando conta da sua vivência à presidente.

Na mesma linha de pensamento, encontramos o testemunho da tutora. Na sua óptica, o trabalho realizado por estagiários, orientado e acompanhado por cooperantes, poderia fazer parte de um circuito comunicativo na escola *M.A.* de uma maneira mais visível, organizada e intencional, resultando potenciais ganhos na qualidade de práticas futuras e podendo obter-se efeitos multiplicadores. É uma ideia evidenciada no excerto que se transcreve:

(...) há algumas coisas que são realizadas pelos alunos estagiários durante a sua prática que poderiam ter mais visibilidade na escola e serem acções despoletadoras das mudanças de algumas práticas, que julgo ser um aspecto bem pertinente na escola em questão. (E-T)

Tal como as estagiárias, a presidente do conselho executivo e a cooperante, a tutora dá conta de alguns momentos de partilha e divulgação de trabalhos realizados:

(...) uma exposição de pintura que foi realizada no ginásio. Foi cuidada, foi organizada, foram convidados professores, portanto, quer dizer que aquela exposição de pintura, aquela ou outras coisas que se pudessem fazer, podia ser o rastilho para outros professores, porque havia mais professores com o primeiro ano, havia outros professores. (E-T)

Em relação à partilha entre grupos de estágio, incluindo, para além de estagiários, a participação de cooperantes e das próprias crianças, a tutora também refere a existência de momentos comuns:

(...) estavam lá quatro grupos de alunos, quatro a estagiarem em primeiros anos, de facto num registo enfim muito pouco preparado, (...) houve algumas iniciativas interturmas. (E-T)

Presidente e cooperante confirmam estes espaços de partilha, reconhecendo esta última que a sua turma, acabou por ser receptora, “ganhando” com o trabalho de outros grupos, pois, conforme confessa, não se conseguiram organizar atempadamente.

Concordando com a ideia apresentada pela tutora sobre a ténue divulgação do trabalho realizado, a cooperante defende a necessidade de ficar prevista a socialização de produtos e processos no início do estágio. Na sua óptica, é importante essa vertente ficar explicitada no projecto dos estagiários pois, dessa forma, o planeamento e a concretização dos trabalhos traduzir-se-á em maior eficácia.

As vozes da presidente do conselho executivo e, sobretudo, da professora cooperante tendem a enfatizar a responsabilização da *I.E.S.* no âmbito da divulgação e partilha de práticas, considerando que deve ser a instituição superior de formação a contemplar esta dimensão no programa de Intervenção Educativa para que estagiários e cooperantes possam, desde o início, tê-la presente. Recordemos, a este propósito, o testemunho da professora cooperante:

(...) tem que ser um trabalho bem pensado porque um trabalho de sala de aula para ser mostrado, tem que ser feito com algum cuidado. (...) se for projectado inicialmente eu julgo que é um trabalho que não vai acrescentar nada ao trabalho de sala de aula, porque vai ser integrado (...) (E-PC2)

A tutora esclarece que terá havido uma iniciativa há dois anos atrás por parte da *I.E.S.*, dirigindo uma proposta de formação à escola *M.A.*, orientada por si e por uma colega, também ela tutora e a supervisionar grupos de estágio nesta instituição. Contudo, na altura, não terá havido a recepção e mobilização de docentes da escola esperada e necessária à sua concretização, pelo que não se realizou. Um dos objectivos subjacente a esta acção seria possibilitar a circulação de informação e de trabalhos efectuados em situação de prática supervisionada e despoletar a reflexão entre pares. A tutora salienta:

Quer dizer, se este tipo de coisas fosse incentivado, e eu e a *I* era isso que propúnhamos, era partir de realizações dos estagiários, dando visibilidade junto dos outros professores, e, acima de tudo, reflectir com eles o significado disto. (E-T)

Não estando naquele ano lectivo a leccionar na escola *M.A.*, a professora cooperante não se refere a esta formação, mas sugere um outro tipo de divulgação e partilha:

(...) e depois uma mostra. (...) A nível depois da reflexão também podemos programar uma reflexão depois baseado naquilo em que cada um mostrou, o processo como se desenvolveu. (E-PC2)

Este tipo de iniciativa também se encontra previsto no relatório de avaliação final elaborado pelas equipas de tutoria. Ainda que não explicita a instituição onde tal evento possa vir a ter lugar, se na *I.E.S.*, se em escolas cooperantes, tece-se a seguinte “recomendação”:

A organização de uma exposição final de trabalhos elaborados pelos grupos de estágio do 4º ano para socialização dos produtos e dos processos de aprendizagem da intervenção. (p. 3)

A cooperante considera que o seminário final dos estágios, que teve lugar no presente ano lectivo na *I.E.S.* e no qual não esteve presente por motivos laborais, está desinserido do contexto escola, terreno onde a prática se concretiza. Assim, ensaia um novo formato:

Esse seminário era o culminar de todo o estágio, sobretudo dos grupos que tivessem trabalhado na mesma escola, por exemplo. ... As escolas têm espaços, polivalentes... quer dizer, nós a pensarmos nas coisas é que depois temos as ideias de como é que funcionará melhor este funcionamento, mas julgo que não seria nada despropositado fazer este tipo de apresentação na escola, no terreno, no local onde elas desenvolvem a prática. (E-PC2)

Nas entrelinhas deste excerto, emerge a ideia de “dar o lugar e a vez à escola”, permitindo-se, por esta via, a divulgação e a reflexão de práticas de sala de aula potenciadoras de desencadear aprendizagens e mudanças individuais e de contribuírem para uma maior qualidade de ensino na escola *M.A.*.

1.2. Sobre processos de construção de aprendizagens e desenvolvimento profissional

As participantes deste estudo tendem a afirmar que, em processo de prática pedagógica supervisionada, todos podem e estão a aprender de forma colaborativa e “recíproca”, termo empregue recorrentemente pela dirigente da escola. Recordemos, a propósito, a voz das estagiárias:

Estamos a aprender com a professora cooperante. Eu estou a aprender com ela, ela está a aprender comigo. Eu estou a aprender com os alunos. Os alunos estão a aprender connosco. Nós também aprendemos com eles...não são só eles connosco. Acho que estamos todos a aprender. Se calhar até a professora cooperante está a aprender (risos). (E-E2/1)

Estas palavras recordam-nos as de Vasconcelos (1997:18) ao exprimir que “todos nós somos mestres uns dos outros, porque todos podemos aprender uns com os outros.” O depoimento da tutora vem reforçar esta ideia, exprimindo-se da seguinte forma:

(...) claro está que através dos nossos alunos e quando estamos juntos a pensar sobre as coisas, claro que todos aprendemos imenso, os alunos ... os tutores e admito que qualquer uma delas [as cooperantes] aprenda também. (E-T)

A referência a “pensar sobre as coisas” faz-nos ter presente Perrenoud (1997: 132), ao defender que uma prática reflectida “exige um esforço constante de auto-observação, de descentração, que só é possível graças (...) a uma certa segurança afectiva e intelectual, a um ambiente favorável”. A nossa análise dos resultados evidencia a construção e instalação progressivas deste “ambiente” ou “clima” (Oliveira, 1992) propícios ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a praxis pedagógica. O diálogo que se estabelece e instala entre estagiárias e cooperante é aqui “encarado como uma forma de ajudar os formandos a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com as situações práticas e a construir um estilo pessoal de actuação” (id.: 18-19).

A Prática Pedagógica é identificada pelos indivíduos do presente estudo como componente fundamental no processo de formação inicial de professores. Enfatizam as estagiárias:

É na prática que se aprende. E, por isso, devia haver mais tempo de prática. (E-E2/2)

Fazer a ponte entre a teoria e a prática, dar expressão prática a saberes teóricos e encontrar oportunidades para reflecti-los e alargá-los fica testemunhado nas vozes dos nossos interlocutores, sobretudo de estagiárias e cooperante. Recordando Vieira (1993: 45), o

crescimento pessoal e profissional das estagiárias “realiza-se pelo confronto da teoria com a experiência, num processo reflexivo”.

Torna-se evidente que a adopção de uma prática cíclica de supervisão clínica se revela importante para as intervenientes directas no processo supervisivo, que encontram nas conferências de supervisão e nos seminários espaços privilegiados de reflexão e de aprendizagem prática.

Na voz das estagiárias, a Prática Pedagógica traduz-se numa aprendizagem experiencial que recolhe sobretudo a influência dos padrões de ensino da cooperante, cuja profissionalidade e saberes práticos são reconhecidos por elas, pela presidente do conselho executivo e pela tutora, afirmando esta, no último seminário realizado na escola *M.A.*:

(...) de facto é um princípio que para mim me é muitíssimo caro (...) que é o respeito que me merecem as práticas dos professores cooperantes quaisquer que elas sejam (...) e a minha resposta é sempre (...) faz o que a professora cooperante disse que é para fazer e não aquilo que supostamente eu achava que deveria ser feito. (OS-T)

A díade estagiárias/cooperante, segundo Bronfenbrenner (Alarcão e Sá-Chaves, 1994), constitui um “contexto de desenvolvimento recíproco”, ideia constante no discurso da presidente, mas que também surge no da professora cooperante. Contudo, esta profissional, reflectindo o momento do ciclo de vida em que se encontra, considera que, nesta relação diática, quem poderá retirar maiores aprendizagens de natureza prática, são as estagiárias. Apesar desta posição, vale a pena atentar no seguinte excerto, que, de alguma forma, entra em contradição com aquela ideia:

“(...) quando estou a pensar naquilo que vou fazer ali na sala eu estou a pensar não só para mim e para os meus meninos mas também estou a pensar numa perspectiva de estar a ajudar as estagiárias que também estão a aprender a ser professoras e isso leva-me também a pensar melhor na acção e a aprender. (E-PC1)

Conforme já tivemos oportunidade de referir, esta professora frequentou um CESE em supervisão e gestão da formação na *I.E.S.*, pelo que, poderemos inferir que terá adquirido

competências importantes em processos de supervisão da prática pedagógica de futuros professores. Ainda assim, a cooperante confessa que, se houve aprendizagens realizadas ao longo do estágio deste ano lectivo, a mais importante para si, ocorre de uma maior e melhor adequação da sua postura e atitude enquanto supervisora. Expõe:

Pontos fortes, em relação a mim. Uma reflexão da minha atitude, uma mudança da minha atitude face às exigências com as estagiárias. (E-PC2)

A formação de professores cooperantes no desenvolvimento de competências de reflexão, observação e condução de conferências de supervisão e, portanto, o investimento numa maior qualificação dos cooperantes está previsto quer no protocolo estabelecido entre a *I.E.S.* e a escola *M.A.* quer no regulamento da Intervenção Educativa da *I.E.S.* Neste último, regista-se como uma das funções da equipa de tutoria do coordenador do 4º ano a “apresentação e negociação do dispositivo de formação com os professores cooperantes”.

A promoção de uma formação em contexto, a ter lugar na escola *M.A.*, dirigida essencialmente a cooperantes, mas aberta a outros professores da escola, parece não ter encontrado, há dois anos atrás, a motivação necessária junto do seu público-alvo. Esclarece a tutora:

E efectivamente não tivemos adesão. (...) Chegámos a combinar com a *PCE* exactamente isso e ela achou a ideia óptima e nós queríamos, neste caso era eu e a *I*, (...) tínhamos lá estágios as duas, e nós queríamos ter aberto uma oficina de formação às horas que as pessoas quisessem, mas não... (E-T)

Tornou-se evidente na análise dos discursos das estagiárias o especial significado que assumiu a relação interpessoal colaborativa estabelecida com a cooperante e o protagonismo que esta profissional teve na ajuda continuada que lhes foi prestada com seriedade e saberes. No depoimento da coordenadora da equipa de tutoria podemos observar uma evidente valorização de competências pessoais e profissionais dos professores cooperantes, esperando um grande envolvimento e profissionalismo destes

supervisores do terreno na prática pedagógica das alunas. Defende, apesar de reconhecer algumas dificuldades:

Penso cada vez mais que, nos processos de supervisão em que me envolvo, a aprendizagem dos nossos alunos é tanto maior e autêntica quanto maior for o envolvimento dos professores cooperantes, quanto mais convergentes forem as acções dos tutores e dos professores cooperantes, quanto mais diálogo e partilha existirem. (E-T)

Estagiárias e cooperante, a propósito de momentos menos “fáceis” no processo de supervisão, identificam alguma desarticulação entre equipa de tutoria e equipa de terreno e revelam que tudo terá passado a “correr melhor” a partir do momento em que as futuras professoras deram maior atenção às instruções da professora cooperante. As jovens comparam a actuação desta profissional com a equipa de tutoria e expõem que, enquanto este grupo de professores, à excepção da coordenadora, vai pontualmente à escola, a cooperante está presente em todas as aulas, sendo o fio condutor da sua prática.

Também a tutora dá conta que nem sempre terá sido fácil “aferir linguagens” na “tríade”, fragilidade que é referenciada no relatório final de avaliação da Intervenção Educativa do seguinte modo:

“As dificuldades de aferição de linguagens que ainda subsistem, o que se impõe, sobretudo quando se trata do acompanhamento aos alunos, apesar do esforço feito nesse sentido.” (p.3)

As conversas com estagiárias e cooperante permitem-nos perceber que esta situação é entendida simultaneamente como menos favorável para a aprendizagem das alunas e que chega mesmo a reflectir-se no processo de aprendizagem das crianças, objectivo primeiro e último da intervenção educativa. Por outro lado, também parece ter-se gerado pontualmente algum constrangimento e mal-estar na professora cooperante, conforme a própria chega a enunciar. A este respeito, a tutora esclarece:

E afinal todos nós queremos a mesma coisa, simplesmente as palavras que usamos depois como são mediadas pelas nossas representações, geram equívocos, geram coisas que não são explícitas e geram desconfianças (...) (OS-T)

A valorização da aprendizagem curricular das crianças é uma constante nos testemunhos das nossas interlocutoras, sendo que, desde muito cedo, as estagiárias sentem e exteriorizam uma grande preocupação pessoal em ajudar a promover o sucesso de cada uma das crianças, o que vem ao encontro da primeira expectativa da professora cooperante no âmbito desta sua participação no processo supervisiivo.

Presidente do conselho executivo, cooperante e estagiárias são unânimes ao defenderem que “três” numa sala, trabalhando de forma colaborativa e cooperativa, conseguem abrir caminhos facilitadores das aprendizagens dos alunos de forma diferenciada e situada, ganhando importância particular o apoio dado a crianças portadoras de maiores dificuldades. Acaba por ser neste domínio específico, de lhes ter sido dada a possibilidade de funcionarem na zona de desenvolvimento próximo destas crianças, colaborando com a cooperante e com a professora do ensino especial, que as estagiárias consideram que se situa a sua “grande aprendizagem”.

Encontramos nos testemunhos das estagiárias uma apreciação menos positiva em relação às aprendizagens relacionadas com o conhecimento da escola enquanto organização. Dimensão menos desenvolvida ao longo do estágio, é com algum desapontamento que revelam a sua nula participação em reuniões de docentes, mesmo nas de carácter pedagógico.

Contudo, cooperante e presidente do conselho executivo adoptam um discurso convergente, apontando a possibilidade de um envolvimento das alunas para além das paredes da sala de aula. A dirigente da escola *M.A.* deixa isso bem claro quando afirma:

(...) essa intervenção não é... não deve ser restrita à sala de aula... porque eles, quando saírem do seu estágio, quando partirem para o trabalho efectivo com a responsabilidade de uma turma, por exemplo,... não vão estar limitados à sua sala de aula, mas sim a uma realidade que é a escola. (E-PCE2)

As duas profissionais consideram que esta dimensão está sobretudo dependente da organização da Intervenção Educativa por parte da *I.E.S.*, precisando de ser formalizada nos objectivos dos estágios. Tal não invalida ainda a aceitação formal dos órgãos de gestão e orientação pedagógica da escola *M.A.*, o que, para a presidente do conselho executivo, não irá constituir-se em obstáculo.

Se nós os queremos profissionais activos, competentes, interventivos; então tem de se lhes “abrir as portas” e de se lhes dar oportunidade de participarem em tudo! (E-PCE2)

1.3. Sobre o impacto da acção supervisiva no desenvolvimento organizacional da escola *M.A.*

A escola *M.A.* é detentora de uma experiência acumulada no que respeita ao acolhimento de grupos de estagiários da IES, existindo uma “memória colectiva institucional”, uma história colectiva de modos de actuar, de gerir o acolhimento e de acompanhar o funcionamento dos estágios. No quadro desta “tradição” que se perpetua (doze ou treze anos ainda é um período de tempo consecutivo que nos parece significativo), assume interesse e relevância para o nosso estudo a percepção do impacto da prática pedagógica supervisionada na aprendizagem e desenvolvimento organizacional desta escola.

Fazer parte da “tradição” da escola não parece significar que o processo de supervisão de estágios esteja, conforme projecta Oliveira-Formosinho (2002b: 62), “enraizado” no seu projecto educativo. A presidente do conselho executivo e a professora cooperante confessam, e pudemos verificá-lo na leitura que fizemos do projecto educativo da escola *M.A.*, que a supervisão da prática pedagógica de alunos da formação inicial não está contemplada neste instrumento orientador e regulador da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa de uma escola (Macedo, 1995).

À medida que as nossas conversas acontecem, em clima aberto, solto e informal, apercebemo-nos que as questões relativas à prática pedagógica supervisionada não fazem

parte da ordem de trabalhos de reuniões de docentes, mesmo em Conselho Pedagógico. Perante o reconhecimento de inexistência de iniciativas neste âmbito, a presidente do conselho executivo e a cooperante mostram abertura para que tal venha a concretizar-se e manifestam encontrar sentidos e significados numa dinâmica alargada à escola, identificando ganhos sobretudo para os cooperantes. Revelam que este assunto nunca terá sido abordado antes, mas que as nossas conversas estariam a despoletar uma reflexão interessante sobre uma situação que, segundo as próprias, poderá vir a encontrar significados renovados na escola. Constata-se esta ideia no seguinte excerto da segunda entrevista da dirigente da escola *M.A.*:

(...) fiquei muito desperta, depois da nossa conversa..., e acho que se isto não estiver só na cabeça das pessoas ou seja,... se estiver na prática, se isto estiver contemplado em documentos importantes da escola, traduz-se depois... Não sei se é dar outra importância..., mas, pelo menos, nunca ficará no esquecimento! (E-PCE2)

A cooperante, por sua vez, salienta:

(...) se calhar ainda não está formalizada porque as pessoas que têm estágios ainda não tiveram força... e a ideia... no pedagógico para integrar isto num plano de formação. (E-PC2)

Inferimos neste testemunho o reconhecimento da importância de uma liderança que possa vir a mobilizar o conselho de docentes da escola *M.A.* para esta questão. Por outro lado, aponta-se a inexistência de um plano de formação estratégico e contextualizado, que intervenha em situações de interesse relevante para a escola e seus docentes. A falta de um plano de formação facilitador e potenciador de aprendizagens e mudanças, não só individuais mas colectivas, revela ser, na opinião desta professora, um dos aspectos menos conseguidos na escola. No seu entender, é no quadro deste plano de formação que pode vir a ter cabimento a dimensão da prática pedagógica supervisionada, podendo vir a acontecer então na escola a sua potenciação. A tutora, por sua vez, transmite a este respeito que:

(...) esta escola tinha possibilidades de se transformar num grande centro de formação, eu acho que tinha condições para isso. (...) (E-T)

Bolívar (2003: 225) fala, a este propósito, em “centros de pedagogia”, nos quais possa viabilizar-se a união entre instituições superiores de educação e escolas do ensino básico e secundário.

As condições a que se refere a coordenadora da equipa multidisciplinar da *I.E.S.* no depoimento anteriormente transcrito, prendem-se essencialmente com o facto de um número considerável de professores pertencer ao quadro da instituição, garantindo-lhe alguma estabilidade docente, e ainda por aqui leccionarem vários professores que já desempenharam e continuam a assumir funções de orientadores de estágios de alunos da formação inicial.

Contudo, a tutora apresenta uma percepção pouco positiva sobre a potenciação dos estágios que tem sido feita na escola *M.A.* O seu discurso, a propósito do desenvolvimento da escola enquanto organização, ou da aprendizagem construída por professores não cooperantes e mesmo por alguns cooperantes no âmbito da supervisão de práticas, exterioriza-se pouco optimista. Quando abordada sobre este assunto, o seu depoimento confirma este sentir:

Não acredito. Não acredito mesmo nada. Quer dizer, aqui há uns anos a esta parte, eu tive essas ilusões... acho que quis acreditar que ajudámos pessoas sem estagiários a evoluírem profissionalmente. Agora, de todo não acredito. Mesmo com alguns professores com quem trabalhamos que enquanto dura o estágio, as pessoas ficam muito satisfeitas com as dinâmicas e as mudanças na organização do sistema de aprendizagem das crianças e dizem que vão continuar essa acção. Acaba o estágio, voltamos no ano seguinte e nada foi alterado Da mesma forma que não se muda por decreto. Também não se muda por se ter visto fazer isto ou aquilo... as mudanças correspondem a vontades e convicções internas às pessoas e não a meros factores externos. (E-T)

Ao analisarmos os discursos da cooperante e da presidente do conselho executivo, não nos parece que as suas posições sejam tão radicais quanto a da tutora. A própria cooperante

que, neste momento da sua situação profissional, entende não estar especialmente a fazer aprendizagens metodológicas e didáticas por influência dos estágios, revela que, em outro momento da sua carreira, tal aconteceu e contribuiu para se auto-construir na professora do 1º ciclo que é hoje, e acrescenta que, no momento, continua a adquirir e a aprofundar competências, em particular no campo da supervisão. Por sua vez, a presidente do conselho executivo é mais peremptória, afirmando que, enquanto assumiu a função de cooperante, o trabalho com estagiários foi muito “enriquecedor”, levando-a a alterar e a melhorar as suas competências profissionais e tendo já verificado isso em outras colegas cooperantes da escola.

(...) eu estou a lembrar-me nomeadamente de uma professora desta escola, que é uma boa profissional do meu ponto de vista, e acho que não é só do meu... ela é de facto uma professora, uma boa professora empenhada, profissional, tudo isso, mas penso que... já algumas coisas se alteraram na prática dela desde que ela, e ela tem tido vários grupos de estagiários, desde que ela, tem estágios. (E-PCE1)

De todas as formas, podemos observar uma tendência sintonizada nas vozes das duas professoras da escola *M.A.* e mesmo da tutora da *I.E.S.* ao exprimirem a possibilidade de se poder esperar desenvolvimento pessoal e profissional em professores cooperantes, abertos e dispostos a continuar a aprender com os pares e com agentes externos à escola, numa perspectiva de formação colaborativa e continuada.

No seu depoimento, a tutora revela que, em futuro próximo, os protocolos entre instituições de ensino superior e agrupamentos de escolas do ensino básico tendem a perder, por regulação legislativa, o seu carácter meramente administrativo e de espaços acolhedores de estágios. Passam a ganhar uma dimensão de maior responsabilização no quadro de supervisão de práticas pedagógicas de alunos da formação inicial e apontam envolver professores da escola em dispositivos formativos contextualizados com a implicação de instituições superiores de formação. Afirma:

O agrupamento é a unidade digamos organizacional do terreno que, no entender quer do Ministério de Educação, quer do Ministério do Ensino Superior, deverá acolher quer os futuros professores, em termos da sua formação inicial, portanto os estagiários, quer digamos as dinâmicas ou as potencialidades que as instituições de formação têm relativamente quer à formação inicial, e por isso colocam lá os alunos, quer à formação contínua. (E-T)

Subjacente a esta ideia encontra-se a projecção legal de “um envolvimento colaborativo da universidade e dos contextos”, almejado por Oliveira-Formosinho (2002b: 52) podendo, por esta via, ajudar a edificar-se uma escola enquanto “um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, in Oliveira-Formosinho, 2002: 233). Nesta perspectiva, alargam-se as funções supervisivas “da dimensão didáctica à dimensão institucional educativa, mantendo-se sempre como denominador comum, a dimensão formativa, de desenvolvimento e de aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2003: 144). Sobre este assunto, a tutora acrescenta:

(...) esse decreto prevê, por exemplo, que os contratos não são feitos já com um professor. Além do agrupamento, que eu tivesse comprometido X pessoas daquela escola por exemplo daquele agrupamento a terem cooperantes durante não sei quanto tempo. (...) comprometendo-se a *IES* a formar ou a ajudar a preparar esses professores. (E-T)

Ainda que este nível de colaboração escola *M.A./I.E.S.* se apresente como um empreendimento complexo, ele surge como uma possibilidade para um desenvolvimento mútuo da escola do 1º ciclo e da própria instituição superior de formação de professores, na medida em que ficam criadas “novas formas de os professores aprenderem e de os professores universitários aprenderem com a prática, desenvolvendo os seus interesse de investigação e as tarefas de assessoria e de apoio às escolas” (Bolívar, 2003: 232).

A redefinição da relação entre a escola *M.A.* (e outras escolas do 1º ciclo) e a *I.E.S.*, assim como o estabelecimento de uma forma renovada de trabalho entre as duas instituições, no quadro de uma cultura de colaboração, é uma ideia bem recebida por professores desta instituição de ensino superior pois, como apresenta a responsável pela equipa de tutoria:

Vai responsabilizar a escola superior de educação, vai atribuir e, quer dizer, e isso é o que os meus colegas dizem na escola é assim, isto era bom (...) porque isto é uma forma de nós nos comprometermos com a formação daquelas pessoas e portanto no sentido de, após a formação dessas pessoas, virem a receber os nossos alunos, isto é, estarem preparados para receberem os nossos alunos. (E-T)

Reforça-se a preocupação com a formação de supervisores da prática pedagógica de alunos estagiários, enquanto motora da criação de uma cada vez maior qualidade no acompanhamento da componente prática dos cursos de formação inicial de professores. Por outro lado, prevê-se o assumir de um compromisso mútuo pela melhoria da qualidade de processos de ensino/aprendizagem de alunos, futuros professores, professores e escola enquanto organização que se deseja cada vez mais qualificada e qualificante, uma “escola como organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadada pela finalidade de educar” (Alarcão e Tavares, 2003: 132).

2. Síntese Interpretativa

Os testemunhos das nossas interlocutoras enfatizam, em primeira instância, o impacto positivo e o valor acrescentado que a supervisão da prática pedagógica desempenha no processo de aprendizagem de cada uma das crianças. Assim, se, por um lado, as duas estagiárias expressam que os seus projectos pessoais de futuras professoras se organizam em torno de uma grande preocupação com o desenvolvimento dos alunos, a presidente do conselho executivo e, sobretudo, a professora cooperante valorizam este trabalho em “díade” (estagiárias/cooperante) por possibilitar um mais efectivo e profícuo sucesso de cada criança, em particular das que necessitam de maiores atenções individualizadas. Nesta perspectiva, a supervisão de estágios parece assumir, para as duas professoras, características de monodocência coadjuvada, assente na criação de uma equipa que, apesar de limitada no tempo, se apoia mutuamente, permitindo a **passagem “do eu solitário ao eu**

solidário” (Sá-Chaves, 2002) *potenciadora do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos*.

Encontramos esta ideia de influência e melhoria no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em Alarcão e Tavares (2003), Oliveira-Formosinho (2002, 2002^a, 2002b), Amiguinho (1992) e também em Bolívar (2003), defendendo este autor que “a missão última que justifica a experiência escolar”, na qual incluímos a supervisão pedagógica, é “melhorar a aprendizagem dos alunos” (p. 107).

No primeiro plano de análise, respeitante às alunas estagiárias, torna-se evidente a importância que assume para ambas o *aprender a tornar-se professora*, emergindo a *aprendizagem experiencial*, prática, como factor determinante no seu crescimento profissional. É uma ideia transmitida em estudos de vários autores que nos acompanham e à qual Oliveira-Formosinho (2002b: 62) se reporta explicitamente da seguinte forma: “A prática pedagógica consiste essencialmente em aprendizagem experiencial em contexto de trabalho. É uma componente curricular do processo de formação que providencia novas experiências de formação que se podem constituir em novas aprendizagens a vários níveis (...)”.

As duas alunas referem-se à experiência prática vivenciada neste estágio de uma forma que nos permite perceber uma *dissolução da dicotomia teoria versus prática*, emergindo uma relação de *complementaridade, contextualidade e articulação entre as duas componentes*, percorrendo-se em estágio, como transmitem Alarcão e Tavares (2003: 423), “caminhos interligados que vão do saber ao saber fazer e do fazer ao saber”. Assim, se a teoria tem a ver com “o saber para fazer”, a prática tem a ver com “o fazer do saber”, sendo que a teoria legitima a prática e esta dá-lhe consistência e amplia-a.

Parece-nos patente uma aproximação aos conceitos de transposição didáctica e de transposição pragmática apresentados por Perrenoud (1993: 25). Entende este autor que,

para além de uma *transposição didáctica*, a qual prevê a "a acção de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho", há a considerar a *transposição pragmática* dos saberes para actividades e situações didácticas que surgem como resposta a situações específicas e imprevisíveis de sala de aula.

Dada a “complexidade das tomadas de decisão” (Portugal, 2002: 101), perante a heterogeneidade dos grupos e a necessidade de gerir a diferenciação pedagógica, as estagiárias apercebem-se que não existem receitas, “não existe um método correcto aplicável em qualquer situação” (id.), mas identificam uma constante necessidade de lidar com as situações práticas desenvolvendo um *contínuo de prática-reflexão-prática*. É neste domínio que, para estas jovens, o processo de ajuda e inter-relação pessoal colaborativa estabelecido com a professora cooperante se impõe como um dos mais importantes, senão mesmo o mais importante contributo do estágio no que concerne à construção e desenvolvimento da sua aprendizagem profissional.

A Prática Pedagógica Supervisionada permite, no entender dos sujeitos deste estudo, que as futuras professoras mergulhem na complexidade das funções docentes, demonstrando que a relação teoria-prática se vai transformando em aprendizagem profissional através de um *processo de reflexão crítica partilhada*. A análise crítica, reflexiva e transformadora das práticas é, no entender de diversos autores como Alarcão (1996, 2000, 2002), Alarcão e Tavares (2003), Ambrósio, Nóvoa (1992) Oliveira-Formosinho (2002, 2002^a, 2002^b), Vieira (1993), Perrenoud (1997, 1999, 2002) e Zeichner (1993) uma condição *sine qua non* para, em cenários e ciclos de supervisão (Alarcão e Tavares, 2003), aconteça a construção e desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores.

A ênfase em *capacidades e atitudes de análise crítica* consta do parecer do Grupo de Trabalho sobre a implementação do Processo de Bolonha, situação entretanto emergente no espaço temporal de concretização do estudo de caso que agora se apresenta. Aqui se apela a “atitudes de análise crítica” no quadro de uma formação com carácter “fortemente prático” que promova o desenvolvimento dos professores, ficando estes desafiados a desenvolverem a “capacidade de trabalhar produtivamente em equipa, enriquecendo a sua formação e contribuindo para a formação dos outros” (Ponte, 2004). A propósito do perfil do educador/professor do ensino básico o Grupo de Trabalho do CCISP (Formação de Professores) explicita a importância do “papel reflexivo e criador no processo educativo que os educadores/professores são chamados a exercer de forma colaborativa” (p. 4).

Diversos depoimentos, em particular das estagiárias e da professora cooperante, sublinham o papel da *reflexão colaborativa sobre a praxis*, a qual é potenciada através da criação de uma *relação colaborativa em “diáde”*, desencadeando um *entrelaçar complexo entre a formação inicial e a formação contínua*, abrindo-se portas para a dissolução da tradicional dicotomia entre estas componentes formativas. Recordamos as palavras de Perrenoud: “se admitirmos que os enfoques didácticos (...) são olhares cruzados sobre a mesma realidade complexa e sistémica, podemos esperar um enfraquecimento progressivo das compartimentações e das ignorâncias mútuas” (2002: 185).

Alarcão e Tavares (2003: 126) defendem que, neste contexto de supervisão, “a formação inicial devia desembocar naturalmente na formação contínua e esta deveria servir de feedback permanente à formação inicial para não a deixar anquilosar em esquemas mais ou menos rígidos e perder o contacto com a realidade da escola e as necessidades dos alunos. Recordando Lave e Wenger (citados por Belchior, 2005), também estes autores, a propósito de *participação legítima periférica* em comunidades de prática, equacionam as

relações entre “principiantes” (*newcomers*) e veteranos” (*oldtimers*), defendendo as interações e inter-relações entre ambos no sentido da aprendizagem e do aperfeiçoamento. Acentuávamos assim a dinâmica em espiral do processo que, mais uma vez, vem ao de cima na articulação da formação inicial e contínua e que deveria prolongar-se por toda a vida de um professor, numa verdadeira atitude de formação ao longo da vida”. O presente estudo indicia, nesta perspectiva de “*life long learning*”, a importância atribuída à prática pedagógica supervisionada não só enquanto ***campo de aperfeiçoamento e inovação da prática de professoras cooperantes***, sobretudo enfatizado pela presidente do conselho executivo, mas também enquanto ***desenvolvimento destas profissionais como supervisoras, (re)construindo o seu modelo pessoal de intervenção***, situação particularmente salientada pela professora cooperante.

Aproximam-se as duas professoras pertencentes ao quadro da escola *M.A.* de uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento profissional permanente, que, como defende Canário (1999:87), não se restringe a etapas delimitadas da vida de cada pessoa, antes constitui um processo que se desenrola ao longo de toda a existência, ou seja, como acentua Ambrósio (2001: 133) “de uma formação anteriormente concebida como somatório de etapas de ensino-aprendizagem [evolui-se] para uma formação concebida como um processo contínuo, reflexivo e autónomo ao longo da vida”. Na mesma linha, Nóvoa (1992: 25), faz notar que a formação “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

A ***aprendizagem recíproca*** constitui uma das dimensões encontradas nas “vozes” das nossas interlocutoras, situando a prática pedagógica supervisionada como ***espaço de construção partilhada de conhecimento***, de crescimento de umas através do crescimento

das outras, o que só é conseguido, como alertam Alarcão e Tavares (2003: 149) “na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um”.

Para o enriquecimento mútuo em “díade”, a **dimensão interpessoal**, a **relação humana** (Katz, 1995) ganha, para as participantes neste estudo, o papel central, mobilizando o “clima aberto”, o “diálogo franco”, a “interacção”, a “ajuda” e a “colaboração” como conceitos-chaves nos seus discursos.

Para além da **acção** e da **reflexão** (na, sobre e sobre a reflexão na acção) a **colaboração** assume igualmente para os autores que nos acompanham neste estudo uma dimensão importante. Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003: 59) “a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo, numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos”.

A **aprendizagem colaborativa**, neste contexto de supervisão da prática pedagógica de alunas da formação inicial, materializa-se na interacção em “díade” estagiária/cooperante, capaz de desencadear mecanismos de aprendizagem recíproca, ou seja, aprende-se conjuntamente. Este **ambiente interactivo de aprendizagem** faz-nos retomar as teorias de Vygotsky e de Bruner. Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre em interacção social, estimulada pelo trabalho colaborativo e cooperativo entre educando e educador, o qual, ao actuar na zona de desenvolvimento próximo do aluno, ajuda-o a realizar tarefas sucessivamente mais complexas e a potenciar o desenvolvimento cognitivo. Bruner, por sua vez, ao incluir a participação activa dos formandos nos percursos de aprendizagem, atribui ao formador um papel de suporte (*andaime*), sendo que, em processo de

comunicação e colaboração com o educando, este evolui e realiza tarefas sucessivamente mais complexas.

Para Vieira (1993:30), “numa perspectiva colaborativa, o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção”, num trabalho persistente que, como sublinham Alarcão e Tavares (2003: 59), permita ao formando desenvolver todo um conjunto de *skills* que o levem do saber ao saber-fazer para vir a ser um bom professor, um bom profissional.”

Nos discursos das estagiárias, destaca-se a *importância do papel que a professora cooperante desempenha no desenvolvimento da prática pedagógica e na ajuda que lhes é prestada*, o que vem ao encontro do que Jacinto (2003: 29), apoiando-se em vários estudos, sublinha: “os orientadores são a principal fonte de influência no processo de formação do futuro professor”. Os depoimentos das jovens reflectem uma grande preocupação em acolher e atender aos conselhos e às orientações da profissional do terreno, manifestando que a sua *orientação situada e continuada* é imprescindível ao sucesso da sua intervenção e à aprendizagem das crianças da turma.

Quando as duas jovens destacam o empenhamento e a ajuda prestada pela professora cooperante, percebemos que pretendem realçar o “cuidado” que precisa de estar subjacente à escolha dos supervisores do terreno. A preocupação com a *necessidade de qualificação do professor para o desempenho de funções supervisivas* é uma constante nos diferentes estudos sobre supervisão pedagógica em formação inicial, sintetizando-a Alarcão (2000: 236) nas seguintes palavras: “com uma formação específica para o desempenho das suas funções, [precisa de ter] uma atitude de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações dele vão exigindo”.

Esta ideia remete-nos para o quadro legal recentemente em vigor, consubstanciado pelo decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, que, reportando-se aos “*orientadores cooperantes*”, ou seja, aos “*docentes das escolas cooperantes*”, estabelece no seu artigo 19º, alínea a), que eles deverão estar em “posse das competências adequadas às funções a desempenhar”, explicitando no ponto 3. que “na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão”.

Ainda no que respeita à ajuda e colaboração, reflecte-se, nos discursos dos sujeitos participantes neste estudo a dificuldade e a urgência em encontrarem-se formas mais eficientes e eficazes para *acerto de linguagens e redefinição clara e esclarecimento de papéis a desempenhar por cada um dos elementos da “tríade”* estagiárias/cooperante/equipa de tutoria. As interlocutoras distinguem sobretudo os seminários como espaços privilegiados de reflexão partilhada em grande grupo, mas apresentam não ter havido a possibilidade de se contar com a presença simultânea de todos os envolvidos no processo. Evidencia-se, assim, a importância da criação uma *equipa educativa cooperante inter-institucional*, que, de uma forma sistémica e holística, proporcione o equilíbrio, a harmonia e a segurança fundamentais em processos de aprendizagem, construção e desenvolvimento profissional.

De acordo com os testemunhos das participantes no estudo, que triangulámos em momentos de observação e em incursão por documentos institucionais, o envolvimento da escola *M.A.* no processo de supervisão de estágios parece assentar num *modelo de aprendizagem e desenvolvimento individualizado e pessoal dos profissionais directamente envolvidos*, sendo que a escola/organização tem, acima de tudo, um *papel de acolhimento e valorização de boas e melhoradas práticas dos “seus” professores que cooperam com a I.E.S.*

Ainda assim, cooperante e presidente do conselho executivo, tal como a tutora, mostram um *discurso de abertura ao aprofundamento de um paradigma colaborativo inter-institucional* (escola *M.A./I.E.S.*) que permita integrar e “formalizar os saberes tácitos” (Canário: 1999: 110, 111) de actores individuais e imprimir *empowerment* à escola, tornando-se a supervisão da prática pedagógica de alunos da formação inicial uma “alavanca” (Santiago, 2000: 34) para a melhoria e inovação da qualidade de ensino na instituição do 1º ciclo do ensino básico.

Ficamos com a percepção de que, apesar de a escola *M.A.* “cuidar” dos seus professores cooperantes, reconhecendo neles saberes pedagógicos e supervisivos, e de se disponibilizar e prestar ajuda aos estagiários, valorizando a prática pedagógica supervisionada, existe um longo percurso a fazer para se assumir como, “escola reflexiva” ou “escola que aprende”, numa definição de Alarcão (2000, 2002) e de Alarcão e Tavares (2003), que, a este propósito, se apoiam e citam autores como Barroso (1992), Bolívar (1997), Canário (1992), Hargreaves (1995), Senge (1990 e 1994), Schulman (1997) e Smyth (1994).

No quadro da prática pedagógica supervisionada, os dados legais também estão lançados e concorrem, na sequência da divulgação do decreto-lei nº 43/2007, para a passagem da margem de comunidades de aprendentes em “ilhas” para a margem de comunidades de aprendentes em espaços “intercontinentais”.

A propósito de “escolas cooperantes”, explicita aquele documento no artigo 18º, ponto 1., que “os estabelecimentos de ensino superior (...) devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, (...) denominadas escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de actividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e de investigação e desenvolvimento no domínio da educação”, acrescentando-se, no ponto 5. do mesmo artigo, que “cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar activamente

no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respectivos órgãos de gestão”. Assim sendo, parece-nos estarem desafiadas a instituição de ensino superior, *I.E.S.*, e a escola *M.A.*, ao estreitamento de laços institucionais e à (re)criação de uma rede colaborativa inter-comunicativa, verdadeiramente potenciadora de aprendizagens colectivas e organizacionais.

3. Notas Finais

Este estudo exploratório centrou-se essencialmente na análise qualitativa de discursos da presidente do conselho executivo de uma escola do 1º ciclo com experiência capitalizada ao longo da última década como instituição acolhedora de estágios, de uma supervisora cooperante pertencente ao quadro desta escola e de duas alunas-estagiárias em tempo de intervenção educativa na turma da qual a cooperante é titular.

A discussão apresentada sobre os dados obtidos, que também contempla o testemunho de uma professora tutora da instituição de ensino superior responsável por estágios em 1º ciclo do ensino básico, revela o nosso olhar sobre o contexto analisado e o nosso escutar interpretativo das vozes das interlocutoras. Representa o culminar de um caminho sinuoso e solitário percorrido ao longo de largos meses, durante os quais mantivemos funções de professoras e de supervisoras, situação que acabou por constituir-se como uma limitação ao tempo e espaço disponíveis para a investigação e que se intensificou devido às recentes exigências ministeriais nos tempos a cumprir pelos docentes em estabelecimentos de ensino básico.

Mais do que elaborar uma dissertação, este trabalho proporcionou-nos ensaiar os primeiros passos no grande, interessante, mas árduo mundo da investigação, rumo à construção de conhecimento sobre o objecto do nosso estudo, através de inúmeras leituras que fizemos

dos dados recolhidos, de textos de autores e dos nossos próprios textos, única forma que encontrámos para chegar à compreensão da realidade a que nos propusemos.

Foram vários os momentos programados e planeados que dedicámos a este estudo. Desde longas horas nocturnas à secretária envoltas em livros, papel e lápis, muitas vezes com o gravador áudio e sempre de computador ligado, a breves, mas intensos e enriquecedores minutos de reflexão ocasional nas situações mais imprevistas. Durante esse tempo, foram várias as questões que despontaram e que poderiam complementar ou dar continuidade a este estudo. Do elenco, destacamos:

- ✓ Dada a delimitação do nosso estudo às representações dos sujeitos participantes (necessária na definição de um campo de pesquisa viável e possível), que resultados obteríamos se tivéssemos a possibilidade de auscultar todos os docentes da escola *M.A.* (cooperantes e não cooperantes), assim como os coordenadores das outras equipas de tutoria da *I.E.S.* e os professores das áreas disciplinares?
- ✓ Que resultados se obteriam na constituição de uma rede de colaboração entre a escola *M.A.* e a *I.E.S.* no âmbito de um processo de investigação-acção com o objectivo de mobilizar e potenciar duas escolas reflexivas que aprendem e inovam no quadro da supervisão de práticas pedagógicas de futuros professores?
- ✓ Considerando o novo quadro legislativo (Decreto-Lei Nº 43/2007) que prevê o estatuto de “escolas cooperantes”, que percursos de acção e que consequências se farão sentir a curto e a médio prazo em escolas que beneficiem da presença de orientadores de estágios?

Por outro lado, emergem em nós alguns trilhos de reflexão e de recomendações que consideramos relevantes partilhar:

- ✓ Proceder-se, entre supervisores do terreno e supervisores da instituição superior de formação, à análise conjunta do *Regulamento da Prática Pedagógica/Prática de*

Ensino Supervisionado de alunos da formação inicial no sentido da **(re)construir uma “triade” mais eficiente e eficaz.**

- ✓ Na emergência do estatuto de *Escolas e Redes de Escolas Cooperantes*, reforçar o grau de **exigência no recrutamento de orientadores do terreno** junto de professores com formação especializada, competências e perfil adequado às funções de supervisor, prevendo a instituição de ensino superior a **criação de dispositivos de formação contínua destes docentes**, alargados aos restantes professores da escola, nas dimensões de gestão curricular e de supervisão.
- ✓ Considerar a hipótese de os programas das componentes de *Iniciação à Prática Profissional* e de *Prática de Ensino Supervisionada* (assim designadas no decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro) preverem um **maior envolvimento dos futuros professores em dinâmicas de escola enquanto instituição/organização.**
- ✓ Analisar a eventual influência e benefícios da **participação de professores cooperantes em órgãos de orientação educativa**, como é exemplo o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola, no sentido de divulgarem ações desenvolvidas e **promoverem eventuais mudanças e inovações pedagógicas na escola cooperante.**
- ✓ **Mobilizar os Conselhos de Docentes das escolas do 1º Ciclo** no sentido de, **em colaboração com Instituições de Ensino Superior**, liderarem e investirem em processos que **equacionem de forma integrada e holística a Prática Pedagógica Supervisionada, numa dimensão de Escola vista como comunidade de aprendentes**, que, com eles, **aprende e se desenvolve rumo à inovação e à mudança.**

Concluimos cientes de que, corroborando Stake (citado por Afonso, 2005: 73) “*a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso*”.

Entendemos, ainda assim, que os resultados do presente estudo, numa análise vista pela complexidade, ajudam-nos a compreender melhor Processos da Prática Pedagógica Supervisionada e a identificar que, neste âmbito, as aprendizagens podem ser potenciadas por e para todos os intervenientes, desde alunos a professores. Sugere-nos ainda este trabalho de investigação que um longo caminho há a ser percorrido rumo à construção de, como propõe Isabel Alarcão (2000, 2002, 2003), *uma escola reflexiva*, *uma escola que aprende*. Só estarão dados ainda os primeiros e ténues passos que precisam de ser palmilhados de forma partilhada e potenciados em ciber-redes educacionais comunicativas.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. (1996) (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel. (2000) (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

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

ALARCÃO, Isabel e LEITAO, Álvaro. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Rev. Port. de Educação*. [on-line]. 2006, vol.19, no.2 [citado 19 Julho 2007], p.51-84. in: www.scielo.oces.mctes.pt

ALARCÃO, Isabel. e SÁ-CHAVES, Idália. (1994). Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano: Uma Perspectiva Ecológica. In: J. Tavares, (ed.) *Para intervir em Educação*. Aveiro: Edições CIDinE. págs. 201-232.

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. (2003, 2ª Edição revista e desenvolvida). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.

AFONSO, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.

ALONSO, Luísa e ROLDÃO, Maria do Céu (coord.). (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Editora Almedina.

AMARAL, Maria João, MOREIRA, Maria Alfredo e RIBEIRO, Deolinda. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

AMBRÓSIO, Teresa. (2001). *Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma Mudança Reflexiva da Educação*. Lisboa: UIED

AMBRÓSIO, Teresa, CAETANO, Ana Paula, NEVES, Cláudia. GONÇALVES, Maria José, RAMOS, Mercês Sousa, SÁ-CHAVES, Idália. (2004). *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*. Lisboa: Atelier nº 34.

AMIGUINHO, Abílio. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança: Estudo de Caso*. Lisboa. Educa.

BARROSO, João. (1997). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: R. Canário. Org.) (1999). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

BELCHIOR, Margarida. (2007). Desenvolvimento Profissional de Professores: Aprender e Formar-se. *Escola Moderna*. Nº 29. 5ª Série. 2007.

BELL, Judith. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, Antonio. (1997). *Como Melhorar As Escolas*. Porto: Edições ASA.

BOLÍVAR, Antonio. (1997). A Escola como Organização que Aprende. In: R. Canário, (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, Rui, ROLO, Clara, ALVES, Natália (1997). *Parceria Professores/Pais na Construção de uma Escola do 1º Ciclo: Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.

CANÁRIO, Rui. (Org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, Rui. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

CARMO, Hermano. e FERREIRA Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARNEIRO, Roberto. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

COLL, César; MARTIN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, J. ; SOLÉ, I.; ZABALA, Antoni. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula - Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*. (pp. 128-149). Porto: ASA.

CRÓ, Maria de Lurdes. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores: Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

DELORS, Jacques (coord.). (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Porto: ASA.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. (2002). Instituto Português Houaiss de Lexicografia Portugal. Lisboa: Círculo de Leitores.

ESCUADERO, J. M. e BOLÍVAR, A. (1994). *Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola*. In: A. Amiguiño e R. Canário. (Org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.

ESTRELA, Albano; BARROSO, João e FERREIRA, Júlia (eds.). (1995). *Actas do V Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE. - A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

FORMOSINHO, João e NIZA, Sérgio (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In INAFOP (ed.), *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: ME, pp. 9-25.

GADOTTI, Moacir. (2003). Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido. *Revista Lusófona de Educação*, 2003, n.º 2: 13-42.

GARCÍA, Carlos Marcelo. (1995). 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: Dom Quixote, p 51-76.

GARCÍA, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

GIGLIONE, Rodolphe e MATALON Benjamim (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Ed.

GÓMEZ, Angel Pérez. (1992). O Pensamento Prático do Professor: a Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In.: A. NÓVOA. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote. p. 93-114.

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

GONÇALVES, Maria José. (2003a). As Necessidades do Mercado de Trabalho e o Sistema Educação/Formação. In *Lusíada, Psicologia 1*, pp. 51-65

GONÇALVES, Maria José (2004). A Aprendizagem Organizacional nas Estratégias de Gestão Empresarial. In *TRAJECTOS, n° 4, Revista de Comunicação, Cultura e Educação*. Lisboa: ISCTE, pp, 101-109.

GONÇALVES, Maria José (2004). A Aprendizagem Organizacional nas Estratégias de Gestão Empresarial. In *TRAJECTOS, n° 4, Revista de Comunicação, Cultura e Educação*. Lisboa: ISCTE, pp, 101-109.

GRUPO DE TRABALHO DO CCISP (Formação de Professores). (2004). Implementação do Processo de Bolonha ao Nível Nacional, por Área de Conhecimento - Área Científica de Formação de Professores. <http://www.ccisp.pt/Bolonha/Bolonha.htm>

GUERRA, Miguel Ángel Santos. (2000). *A Escola Que Aprende*. Porto: Edições ASA.

INAFOP. (2002). Recomendação sobre *A Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: ME.

INFANTE, M^a José; SILVA, Maria Susana; ALARCÃO, Isabel (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino: Os Casos como Estratégia de Supervisão Reflexiva”. In Alarcão, I. (Org.) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 151-169). Porto: Porto Editora.

JACINTO, Manuela. (2003). *Formação Inicial de Professores: Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.

JONNAERT, Philippe. e BORGHT, Cecile Vander. (2002). *Criar Condições Para Aprender*. Porto Alegre: Artmed Editora.

KATZ, Lilian G. (2003, 3ª edição). Ajudando Outros na sua Prática Educativa. In: Katz, L. G. *Talks with Teachers of Young Children*. Norwood, N. J.; Ablex. In Katz, L. G. (2004) *Textos Seleccionados, gentilmente cedidos pela autora*. Lisboa: ESELx.

KATZ, Lilian G., MCCLELLAN D., (2003, 3ª edição). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In: J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade* (pp. 11-50). Lisboa: Texto. (In Katz, L. G. (2004) *Textos Seleccionados, gentilmente cedidos pela autora*. Lisboa: ESELx).

LESSARD-HEBÈRT, Michelle. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

MACEDO, Berta. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Ministério da Educação/IIE.

MONTEIRO, A. (2000). Ser Professor. *Inovação*, 13, 2.3: 11-37.

NABUCO, Maria Emília. (2005). Documento em Powerpoint da Cadeira “Métodos e Técnicas de Investigação”. Lisboa: ESELx.

NEVES, Claudia. (2004). Sustentar o Desenvolvimento. A Complexidade dos novos modelos de Desenvolvimento. In: *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*. Lisboa: Atelier nº 34. pp, 51-60

NOVO, Rosa. (2002b). A Supervisão: Um Diálogo de (Des)Construção. *Infância e Educação - Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 4, pp 95-97.

NÓVOA, António. (1991). Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. In: *Inovação, Vol. 4, n° 1*. IIE.

NÓVOA, António. (coord.). (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

NUNES, L. A. (1995). As Dimensões Formativas dos Contextos de Trabalho. In: *Inovação, vol. 8, N° 3*. IIE.

OLIVEIRA, Lúcia. (1992). O Clima e o Diálogo na Supervisão de Professores. *Cadernos CIDINE*, N° 5. pp. 13-21.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org.). (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (2002b). A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade de Prática. *Infância e Educação - Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 4, pp 42-68.

PERRENOUD, Philippe. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação educacional.

PERRENOUD, Philippe. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra 1999 *Tradução de Denice Barbara Catani In Revista Brasileira de Educação*, Set-Dez 1999, nº 12, p. 5-21, in www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud

PERRENOUD, Philippe. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

PERRENOUD, Philippe. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do professor: Profissionalização e razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora

PONTE, João Pedro; JANUÁRIO, Carlos; FERREIRA, Isabel Calado e CRUZ; Isabel. (2000). "Por Uma Formação Inicial De Professores De Qualidade" - Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. In: <http://www.ensino.uevora.pt/ensinobasico/CRUP>

PONTE, João Pedro da (coord.) (2004). *Implementação do Processo de Bolonha a Nível Nacional – Formação de Professores*. Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores elaborado ao abrigo do Despacho n.º13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior, publicado no Diário da República, II série, em 13 de Julho de 2004, pp. 10 579-80. in: www.fcsh.unl.pt/english/Docs/Bolonha

PORTUGAL, Gabriela. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro:Edições Cidine.

PORTUGAL, Gabriela. (2002). A Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação - Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 4, pp 95-97.

PRATA, Manuela. (2002). *Autarquias e Educação. Das Competências Legais às competências Morais – Uma Intervenção Emergente.: Estudo de Caso numa Autarquia do Ribatejo*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

QUIVY, Raymond. e CAMPENHOUDT Luc Vam. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, Deolinda. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.

RIBEIRO, Deolinda. (2002). A Formação Prática dos Educadores: Um Projecto em Desenvolvimento. *Infância e Educação - Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 4, pp 88-94.

SÁ-CHAVES, Idália. (1997) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, Idália e ALARCÃO Isabel. (1996). O Significado da Configuração nos Cenários de Supervisão: Dos Movimentos Fragmentários à Compreensão Integrada. In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, Idália e AMARAL Maria João, (2000). Supervisão Reflexiva, a Passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário. In: I. Alarcão. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, Idália. (2002). Práticas de Supervisão: Tempo e Memórias de Formação. *Infância e Educação - Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 4, pp 69-78.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (1995). Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: A. Nóvoa. *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

SCHÖN, Donald. (1992). Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações D. Quixote.

SENGE, Peter; CAMBRON-MACCABE, Nelda; LUCAS, Timothy & al.. (2005). *Escolas que Aprendem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

SPRINTHALL, Norman e SMINTHAL, Richard. (1993). *Psicologia Educacional*. Mc. GrawHill.

STAKE, Robert E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.

STAKE, Robert E. (2007). *A Arte da Investigação com estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VASCONCELOS, Teresa. (1996). “Onde Pensas Tu que Vais? Senta-te!” Etnografia como Experiência Transformadora. *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 23-46.

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

VASCONCELOS, Teresa. (1999). “Encontrar as Formas de Ajuda Necessária”: O Conceito de “Scaffolding” (Pôr, Colocar Andaimas) – Implicações para a Intervenção em Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 12, 2: 7-24.

VASCONCELOS, Teresa. (2000). Ao Ritmo de um Cortador de Relva: entre o “Estar Lá” e o “Estar Aqui”, o “Estar Com” – Dilemas e complexidades da Etnografia em Caminhos Pós-Modernos de Multivocalidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 14, 37-58.

VASCONCELOS, Teresa. (2005). *Etnografia: Investigar a Experiência Vivida*. Texto policopiado. ESELx e Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

VIEIRA, Flávia. (1993). *Supervisão: Uma prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

WOODS, Peter. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, Kenneth. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n° 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n° 43/89 de 3 de Fevereiro – Regime Jurídico de Autonomia das Escolas.

Decreto-Lei n° 344/89 de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n° 95/97 de 23 de Abril – Regime Jurídico da Formação Especializada

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – Perfis Gerais de Competência para a Docência.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto – Perfis Gerais de Competência dos Educadores e Professores do 1º ciclo.

Lei nº49/2005 de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e Primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro – Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e Secundário.