



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, VARIANTE DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**A Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de  
professores: representações de formadores de professores**

Maria Eugénia Izaías Rato Borracha

Orientador

Professor Doutor António José dos Santos Neto

**Évora 2009**



UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação,  
Variante de Supervisão Pedagógica



**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES DE FORMADORES DE PROFESSORES**

1858/2

Maria Eugénia Izaías Rato Borracha

O Orientador

Professor Doutor António José dos Santos Neto

## Agradecimentos

Embora a redacção e responsabilidade do presente trabalho seja, predominantemente, individual, consideramos que o mesmo é um produto colectivo, uma vez que várias pessoas contribuíram para que chegasse a bom termo e a quem quero agradecer:

Ao meu orientador, Professor Doutor António Neto, pela competente orientação dispensada a este estudo, pela confiança que depositou em mim, pelos desafios cada vez mais complexos que me foi colocando, por ser um interlocutor sempre disposto a oferecer estímulos e, principalmente, por ouvir com interesse e ânimo todas as questões, dúvidas e problemas que surgiram durante o processo de reflexão. Pela alegria de trabalharmos juntos e por compartilharmos o gosto pelo cante alentejano.

Às coordenadoras de estágio, das Escolas Superiores de Educação, por me terem facilitado toda a documentação necessária ao estudo, bem como o contacto com os professores cooperantes das instituições.

Às professoras entrevistadas que acederam a colaborar neste estudo, contribuindo de uma forma incomensurável para a sua realização.

Ao meu marido, companheiro de todos os momentos, pelo apoio incondicional que me deu ao longo de todo este processo; por me acompanhar, mais uma vez, na concretização de um projecto; pelo seu amor e paciência; por acreditar que sou capaz.

À minha filha, pelas suas palavras de incentivo e por perceber que é através do trabalho que se realizam os nossos sonhos.

Aos meus colegas dos Currículos Alternativos, António Rocha e Fátima Xavier, pelo apoio e companheirismo demonstrados.

Por fim, a todos aqueles que, não estando aqui mencionados, acreditaram e continuam a acreditar em mim e que contribuíram, de alguma forma, para a conclusão deste trabalho.

Obrigada a todos.

## Resumo

### **A Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores: representações de formadores de professores**

O presente estudo aborda o tema da Prática Pedagógica em cursos de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (pré-Bolonha). Com ele, procurámos conhecer as representações de oito formadoras de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em cursos pré-Bolonha, estando quatro a exercer a sua actividade de orientadoras de Prática Pedagógica em duas Escolas Superiores de Educação da Grande Lisboa, uma de ensino público e outra privado, e as outras quatro (professoras cooperantes) a desempenhar funções em escolas oficiais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo 2008/2009. Essas representações visavam, sobretudo, o papel da Prática Pedagógica na formação e no desenvolvimento profissional do futuro professor, bem como o trabalho desenvolvido por ambos os grupos de formadoras na orientação daquela área curricular.

A vertente empírica do estudo, para além da análise documental de portefólios de formandos de ambas as Escolas Superiores de Educação, contou com um importante *corpus* de dados qualitativos, recolhidos através da realização de entrevistas individuais semi-estruturadas, baseadas num guião devidamente validado por um painel de especialistas.

A análise dos testemunhos das participantes no estudo pareceu indicar que a Prática Pedagógica constituía para elas o eixo nuclear de qualquer curso de formação inicial de professores, com fortes repercussões na construção do conhecimento profissional do futuro professor. Manifestaram, contudo, insatisfação pelo facto de continuarem a exercer a sua actividade sem formação específica para tal, para além de considerarem bastante insatisfatória a articulação entre as instituições de formação (Escolas Superiores de Educação) e as escolas do 1.º Ciclo em que a Prática Pedagógica é desenvolvida.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica, formação inicial de professores, formadores de professores, representações, portefólios reflexivos.

## **Abstract**

### **The Teaching Practice courses in initial teacher training: conceptual models of teacher trainers**

The present thesis approaches the subject-matter of Pedagogical Practice in the initial training of teachers that are attending the Degree on Primary Education (before the Bologna process). In this thesis, we tried to know the conceptual models conceived by eight College teachers: four were lecturing in two Colleges: one private the other one public on the Metropolitan Area of Lisbon; and the other four teachers were lecturing in governmental elementary schools in the school year of 2008/2009. These conceptual models aimed, specifically, the role of the Teaching Practice in the teacher's initial training and in making a better professional development in the future for them, as well as the work developed by a group of college teachers that conducted in the subject.

The empirical side of the review, although the documental analysis of the portfolios of the trainees of both colleges, was held with an important *corpus* of qualitative data searched through semi-structured individual interviews, based on a guide authenticated by experts.

The analysis of the testimonials indicated that the Pedagogical Practice is the center line of any initial training of future teachers which highly influences the development of the professional knowledge of the future teacher. The actors in this thesis showed themselves unsatisfied with the fact that they still are practicing teaching without any specific training, regarding the insufficient articulation between Colleges and the governmental elementary schools where the Pedagogical Practice is developed.

**Keywords:** Pedagogical Practice, initial training of teachers, training teachers, conceptual models, portfolios.

## Índice geral

Agradecimentos .....	II
Resumo e palavras-chave .....	III
<i>Abstract and keywords</i> .....	IV
Índice geral .....	V
Índice de quadros e de anexos .....	VII

### Capítulo I – INTRODUÇÃO

1.1 - Enquadramento e justificação do tema .....	2
1.2 - Objectivos da investigação .....	4
1.3 - Estrutura da dissertação .....	5

### Capítulo II – QUADRO CONCEPTUAL

2.1 - A formação de professores em Portugal: breve abordagem histórica .....	8
2.1.1 - Um olhar sobre a formação de professores: tendências e perspectivas ...	11
2.1.2 - Novos desafios para a profissionalidade docente .....	15
2.2 - A Lei de Bases do Sistema Educativo português e a formação de professores ...	18
2.3 - Avaliação do desempenho dos professores: um processo sinuoso .....	20
2.3.1 - A avaliação de professores no contexto educativo português .....	23
2.4 - Formação inicial de professores: concepções e práticas .....	26
2.4.1 - O papel da vertente reflexiva na formação inicial de professores.....	30
2.4.2 - A prática pedagógica e o seu papel na formação inicial de professores ..	33
2.4.2.1 - Portefólios: um instrumento ao serviço da prática reflexiva pedagógica.....	39
2.5 - Formadores de professores .....	42
2.5.1 - A formação de formadores de professores .....	42
2.5.2 - Formadores de professores com funções de supervisão.....	45
2.5.2.1 - Professores cooperantes .....	47
2.5.2.2 - Professores orientadores de prática pedagógica .....	49
2.5.2.3 - Interfaces .....	50

### **Capítulo III – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO**

3.1 - Opções metodológicas de base .....	53
3.2 - A investigação qualitativa .....	54
3.3 - Procedimentos de recolha de dados .....	55
3.3.1 - A entrevista semi-estruturada e a análise dos portefólios .....	56
3.3.2 - Fases de preparação e validação do guião da entrevista .....	57
3.3.3 - Selecção dos participantes .....	60
3.3.4 - Recolha de dados .....	62
3.4 - Procedimentos de análise de dados .....	64

### **Capítulo IV – RESULTADOS**

4.1 - Apresentação e análise dos resultados .....	69
4.1.1 - A prática pedagógica na perspectiva das formadoras de professores .....	70
4.1.2 - Os perfis dos formadores de professores .....	76
4.1.3 - A formação dos formadores de professores .....	78
4.1.4 – Avaliação, pelas formadoras de professores, do impacto da prática pedagógica nos futuros professores .....	81
4.2 - Discussão dos resultados .....	85

### **Capítulo V – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

5.1 - Síntese do estudo empírico .....	102
5.2 - Conclusões .....	106
5.3 - Implicações e linhas para futuras investigações .....	108
5.4 - Limitações encontradas na concretização do estudo .....	110

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	111
Documentos legislativos .....	120
<b>ANEXOS</b> .....	123

## Índice de quadros

<b>Quadro 1</b> – Concepções de professores .....	16
<b>Quadro 2</b> – Participantes no estudo .....	62
<b>Quadro 3</b> – Calendarização da recolha de dados .....	62
<b>Quadro 4</b> – Matriz de categorização – Representações das professoras cooperantes .....	66
<b>Quadro 5</b> – Matriz de categorização – Representações das professoras orientadoras de prática pedagógica .....	67

## Índice de anexos

<b>Anexo 1</b> – Sugestões de reformulação dos objectivos e questões iniciais dos guiões das entrevistas .....	124
<b>Anexo 2</b> – Guião final da entrevista às professoras cooperantes .....	125
<b>Anexo 3</b> – Guião final da entrevista às professoras orientadoras de prática pedagógica ....	128
<b>Anexo 4</b> – Protocolo da entrevista a uma professora cooperante e tratamento de dados .....	130
<b>Anexo 5</b> – Protocolo da entrevista a uma professora orientadora de prática pedagógica e tratamento de dados .....	140

# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUÇÃO**

## **1.1 - Enquadramento e justificação do tema**

Não sendo recente o interesse pela temática da formação de professores, incluindo a Prática Pedagógica, o que é facto é que ela tem merecido por parte dos investigadores uma atenção especial, não surpreendendo, por isso, que nesse domínio se continuem a levantar as mais diversas questões. De entre elas destacamos, como mais pertinentes para o nosso estudo, as representações dos formadores de professores (cooperantes e orientadores de Prática Pedagógica) acerca do papel da Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores.

A formação de professores em Portugal está enquadrada numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, desde 1986, ano em que foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, ainda em vigor, e da adesão do país à então Comunidade Europeia (Ministério da Educação, 2007). As componentes fundamentais da formação inicial, no que concerne ao exercício da profissão de professor, são, nesse contexto, as seguintes: formação pessoal e social; formação científica; formação científica no domínio pedagógico-didáctico e Prática Pedagógica (Lei n.º 49/2005, art.º 33.º).

O conceito de Prática Pedagógica é utilizado, ao longo deste trabalho, para nos referirmos à componente prática nos cursos de formação inicial de professores. Estamos, todavia, conscientes de que ela pode ser designada de outras formas, como é o caso de prática, estágio ou prática profissional.

Para Ludovico (2007), “num tempo de reconhecimento do direito de todos à educação, [torna-se] necessário um conhecimento profundo de todas as variáveis que concorrem no acto educativo” (p. 26). Nesse sentido, pressupõe-se que quem desejar exercer a sua actividade profissional ao nível do ensino deve ter uma sólida formação científica, tanto nas áreas da especialidade de ensino como na das Ciências da Educação, bem como ter a oportunidade de se integrar no contexto real de trabalho. O que se entende é que os futuros professores, para além da componente académica, devem, ao longo da sua formação inicial, ter uma componente prática em contexto real de sala de aula, já que “a Prática Pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente” (Decreto-Lei n.º 344/89, art.º 16.º).

A delicadeza que envolve a unidade curricular de Prática Pedagógica, tanto mais que ela envolve directamente aqueles que têm a incumbência de orientar os futuros professores para o ingresso no mundo do trabalho, evidencia a pertinência deste estudo, o qual se debruça sobre uma área imprescindível na formação do futuro professor, podendo dar um contributo para a sua compreensão. Falar da formação daqueles que orientam os futuros professores ainda se torna mais difícil, já que lhes cabe também a tarefa de os preparar e abrir espaço para o desenvolvimento profissional, no sentido de os tornar mais aptos para a condução do ensino.

Parafraseando Alarcão (1996), são estes profissionais que contribuem para a melhoria das instituições educativas e para a realização profissional dos seus formandos, para além do constante desafio de serem capazes de tornar estes aptos a reflectir, permanentemente, sobre as suas práticas educativas. O seu papel consiste, sobretudo, em facilitar a aprendizagem e ajudar a aprender, articulando o dito com o escutado e a demonstração com a imitação, tendo sempre subjacente uma atitude de questionamento como via para a tomada de decisões.

Determinante também é munir os futuros profissionais com saberes de referência, dotando-os, como salienta Roldão (2001), de “competências de *produção articulada de conhecimento profissional* gerado na acção e reflexão sobre a acção, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais” (p. 13). Deste modo, perspectiva-se a formação de um profissional competente e autónomo, capaz de lidar e partilhar diversos quadros teóricos e de se apoiar na construção de saberes, a fim de repensar e recriar a sua prática.

É neste sentido que defendemos que a formação do professor deve ser um incontornável eixo de intervenção, visto a mesma poder potenciar perspectivas de análise crítica susceptíveis de produzirem modificações pessoais, sociais e institucionais, dentre outras (Fernandes et al. 2001), sendo determinante no modo como o professor gere a sua Prática Pedagógica.

Partindo do princípio de que o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir, em grande parte, da análise das suas experiências de trabalho prático; do contacto com os alunos; de observações de professores mais experientes; de reflexões sobre a prática, entre outros, facilmente se conclui que a Prática Pedagógica, entendida como central ao nível da formação inicial de professores, tenha também sido alvo de atenção especial.

É com base nestes pressupostos que desenvolvemos a pesquisa que, como já indicámos, teve como principal objectivo compreender o papel da Prática Pedagógica nos cursos de

formação inicial de professores, a nível da sua organização e desenvolvimento, de acordo com as representações que os formadores de professores formulam a esse respeito.

A nossa grande questão de partida pode, nesse sentido, ser assim enunciada:

- Deverá a Prática Pedagógica, nos cursos de formação inicial de professores, ter a relevância que tem tido e ser orientada por formadores com formação específica para tal?

O presente estudo pretendeu, assim, abordar e dar a conhecer a importância da Prática Pedagógica, bem como o trabalho desenvolvido pelos formadores de professores ao nível da orientação da mesma em cursos de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De modo a ir ao encontro do objectivo geral de investigação traçado, optámos por focalizar o estudo em cursos de formação inicial pré-Bolonha e num só nível e ciclo de ensino (1.º Ciclo do Ensino Básico). Assim, a investigação contou com a participação dos formadores que estavam a orientar a Prática Pedagógica de cursos daquela natureza de duas Escolas Superiores de Educação da Grande Lisboa, uma pública (designada por ESE A) e outra privada (designada por ESE B).

Por outro lado, o nosso interesse por este estudo vai no sentido de apresentar uma pesquisa capaz de contribuir para uma reflexão sobre a formação inicial de professores, pois acreditamos que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1995, p. 11).

## **1.2 - Objectivos da investigação**

Procurar compreender as representações que os formadores de professores (professores orientadores e professores cooperantes) possuíam acerca da importância da Prática Pedagógica constituiu o objectivo geral deste trabalho. No sentido de operacionalizar um pouco mais esse objectivo geral, definimos como objectivos específicos para o estudo os seguintes:

1. Conhecer e confrontar as representações dos formadores de professores acerca do papel da Prática Pedagógica e do desenvolvimento da mesma durante o estágio;
2. Conhecer e confrontar as representações dos formadores de professores sobre a qualidade da orientação da Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (pré-Bolonha);
3. Conhecer e confrontar as representações dos formadores de professores acerca da formação e das competências que detêm para o exercício da função que desempenham;
4. Identificar e confrontar as limitações que os formadores de professores atribuem à articulação entre as escolas de formação e as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
5. Conhecer e confrontar as representações dos formadores de professores sobre os efeitos da Prática Pedagógica na entrada da profissão.

### **1.3 - Estrutura da dissertação**

Em termos estruturais, a presente dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos, correspondendo o primeiro à presente Introdução, o segundo ao Quadro Conceptual; o terceiro à Metodologia do Estudo Empírico, o quarto aos Resultados e, por último, o quinto às Considerações Finais do estudo.

No que respeita ao capítulo I, a presente *Introdução*, apresentamos um enquadramento geral do estudo e a justificação do tema, em referência ao objectivo geral e aos objectivos específicos que delineámos para a investigação.

No capítulo II, intitulado *Quadro Conceptual*, é apresentada a revisão de literatura efectuada, incidindo sobre alguns temas teoricamente estruturantes do estudo, onde começamos por enquadrar a formação de professores numa perspectiva histórica e no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo. Fazemos referência também à avaliação de desempenho de professores, pelo facto de ela ter sido supracitada pelos inquiridos (professores cooperantes) e por pensarmos que ela é imprescindível para a construção profissional do professor,

contribuindo, deste modo, para a qualidade do ensino. Em seguida, abordamos o conceito de formação inicial de professores e a vertente reflexiva que a deve acompanhar, realçando o papel da Prática Pedagógica, para além da importância da utilização dos portefólios que a suporta. Aludimos, ainda, à formação de formadores de professores dada a complexa tarefa que a envolve, quer relativamente à responsabilidade de ajudar o futuro professor a desenvolver bases pedagógicas sólidas, quer ao conhecimento científico a adquirir.

Segue-se o capítulo III, *Metodologia do Estudo Empírico*, cujo enfoque recai sobre as opções metodológicas postas em marcha para o estudo empírico, fazendo um breve desenho do mesmo. Nesse âmbito, justificamos a escolha por uma abordagem de índole qualitativa, apoiada na realização de entrevistas semi-estruturadas e na análise documental e expomos as etapas de preparação do presente estudo, tais como a selecção dos participantes envolvidos, a calendarização da recolha de dados, o processo de realização das entrevistas e a importante fase de preparação do quadro de categorização dos dados recolhidos. Finalizamos o capítulo com algumas referências aos procedimentos de análise de dados, bem como apresentamos as matrizes de categorização, relativas às professoras cooperantes e às professoras orientadoras de Prática Pedagógica.

No capítulo IV, designado por *Resultados*, apresentamos e analisamos os resultados, recolhidos por meio das entrevistas, assim como procedemos à sua discussão.

O capítulo V, *Considerações Finais*, inclui uma breve síntese do estudo empírico, as principais conclusões retiradas, algumas considerações sobre as implicações do estudo e as linhas para futuras investigações, bem como algumas limitações que dificultaram a sua realização.

O relatório termina com a apresentação da *Bibliografia* consultada e de um grupo de *Anexos* ilustrativos da evolução do trabalho e dos seus suportes conceptuais, metodológicos e instrumentais.

## **CAPÍTULO II**

### **QUADRO CONCEPTUAL**

## **2.1 - A formação de professores em Portugal: breve abordagem histórica**

A partir do momento em que o ensino se tornou público, ou seja, se massificou, deixando de se limitar à educação de grupos sociais específicos, emergiu a necessidade crescente de se formar professores, assim como de se elaborar programas e definir objectivos. Ao longo do século XIX e no século XX principalmente, a exigência tornou-se cada vez maior a nível da qualificação daqueles que vão ensinar, quer a nível da escrita e leitura quer a nível do cálculo. É também a partir dessa altura que o sistema educativo português começa a sofrer sucessivas remodelações, particularmente no que tem a ver com a formação de professores, emergindo esta como requisito fundamental de desenvolvimento e que passamos a traçar numa breve perspectiva histórica (Cortesão, 1992; Pardal, 1992; Gomes, 1995).

Em Portugal, tal como noutros países do continente europeu, começa, de facto, a fazer-se sentir a necessidade de formação específica, no âmbito da Educação Pré-escolar e do Ensino Primário, logo nas primeiras décadas do século XIX. A formação para o magistério primário, em concreto, remonta a 1835, com a criação das Escolas Normais Primárias que receberam a designação de Escolas do Magistério Primário, em 1930. Estas foram sujeitas a alterações entre 1936 e 1978. Entretanto, foi só a partir de 1973, no âmbito da reforma Veiga Simão, que foram criadas as chamadas Universidades Novas, nos finais dos anos 80, como é caso das Universidades de Aveiro, do Minho e de Évora, cujo papel viria a ser determinante a nível nacional na formação de professores. Foi nestas universidades que a formação de professores de outros níveis de ensino e de outras disciplinas passou a ter lugar no ensino superior.

Mediante a criação das Escolas Normais de Educação, em 1911, das Universidades e dos Institutos Politécnicos houve uma expansão dos cursos de formação de professores. As Escolas Superiores de Educação ficaram com a responsabilidade de formar os Educadores de Infância e os professores do Ensino Primário, havendo, assim, um alargamento da escolaridade mínima cujo objectivo era promover a cultura pedagógica.

Em 1979, a formação inicial dos professores do Ensino Preparatório continua a ser atribuída às Escolas Superiores de Educação, sendo que nas universidades em que existe formação de professores tal tarefa era incumbida aos Centros Integrados de Formação de Professores, como o da Universidade de Aveiro e do Minho, entre outros. Neste contexto,

percebemos que a finalidade do Ensino Superior Politécnico era formar Educadores de Infância, professores do Ensino Primário e Técnicos, sem perder o foco da investigação e o desenvolvimento experimental, uma vez que esse tipo de escolas de ensino superior era essencialmente prático, voltado para a formação de técnicos e com estatuto próprio.

Houve, assim, no país uma evolução histórica e legislativa marcante sobre o ensino superior politécnico, com o seu estatuto próprio, adquirindo o ensino universitário e o ensino politécnico especificidades próprias, embora convergentes. Desta forma, foram criados para o ensino superior em Portugal dois subsistemas de ensino: um de natureza teórico-prática, que visa o ensino superior politécnico, desenvolvendo a sua actividade de investigação predominantemente no domínio da investigação aplicada; outro, o universitário, relacionado com um ensino eminentemente conceptual e teórico e vocacionado para o desenvolvimento da investigação básica ou fundamental.

Em 1998, com a Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um diploma de bacharelato ou equivalente, puderam adquirir o grau académico de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo. Entre 1998 e 2001 deu-se o processo de transferência dos cursos de Bacharelato em cursos de Licenciatura. Foram elaborados planos de estudos transitórios, sendo possível efectivar matrículas de alunos que haviam concluído os bacharelatos no período entre 1991 e 2001.

Com o início do Processo de Bolonha, os projectos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo têm estado a passar por uma reestruturação, à semelhança de outros cursos, que terá o seu termo até 2010. No referido Processo consta que é necessário que os educadores de infância e os professores de todos os níveis possuam:

- a) Os conhecimentos necessários ao exercício da docência na sua disciplina/disciplinas/área disciplinar/conjunto curricular, bem como uma perspectiva aprofundada da sua natureza e método, das suas relações com outras áreas disciplinares e do seu papel na sociedade;
- b) Os conhecimentos gerais de Pedagogia, Teoria do Currículo, Psicologia da Educação e Análise Histórica e Social da Educação bem como da Didáctica da sua disciplina/disciplinas/área disciplinar/conjunto curricular necessários ao exercício das suas funções docentes;
- c) [Capacidade] de utilizar correctamente a Língua Portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, bem como as tecnologias de informação e comunicação;
- d) Uma formação cultural, pessoal, social e ética adequada ao exercício de funções profissionais no âmbito da educação de crianças ou jovens. (Despacho n.º 13766/2004)

Nesse sentido, o professor deverá desenvolver competências, ajustando-as ao seu contexto de trabalho e pautando-as por valores éticos. No âmbito de Bolonha, a formação para a Educação de Infância e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico deve ter um eixo comum, contemplando as componentes prática, cultural, pessoal, social e ética, embora qualificando o profissional para o exercício de funções de técnico de Educação que sairá também preparado para optar pelo 2.º Ciclo de Formação. Envolve estudos complementares que permitem o exercício autónomo de todas as actividades específicas de um Educador de Infância e de um Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional (Processo de Bolonha, Dec-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro).

Pelo que foi referido, compreendemos que o 1.º Ciclo de Estudos Superiores, segundo o novo figurino, não irá formar professores, mas sim profissionais com qualificação de técnicos de Educação ou com qualificação numa área específica. Ficará para o 2.º Ciclo de Estudos Superiores a formação de educadores de infância e de professores. Na perspectiva de Esteves et al. (2006), com a reestruturação induzida pelo Processo de Bolonha, é natural que se venha a desencadear um profundo debate relativo às competências dos profissionais do ensino, dado ter-se estabelecido, como regra geral, que todas as formações oferecidas pelo ensino superior devem objectivar as competências que os estudantes adquirem ao realizá-las.

No mesmo sentido vai também a posição de Nunes et al. (2005), ao afirmarem:

O processo de Bolonha polarizou o debate e a procura de soluções para problemas que se vinham a acumular na década anterior: desajustamento às exigências do trabalho na sociedade do conhecimento, massificação, diminuição do financiamento, rigidez do sistema com escassa diversidade e capacidade de adaptação, falta de competitividade, ineficiência das relações com a sociedade, insucesso escolar. (p. 6)

Na perspectiva dos autores antes citados, parece que este processo se transformou num paradigma, o que talvez explique a sua grande aceitação pela comunidade académica. O que nos resta é esperar que, quaisquer que sejam as decisões quanto à reestruturação dos cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, possamos acreditar na garantia da sua qualidade científica e pedagógica e que os mesmos permitam uma adequada formação profissional.

### **2.1.1 - Um olhar sobre a formação de professores: tendências e perspectivas**

A formação de professores tem, nas últimas décadas, merecido a atenção de políticos e responsáveis por organismos internacionais – UNESCO, Conselho da Europa, OCDE – e da investigação em Ciências da Educação que, de um modo geral, salientam a sua importância como “peça-chave” da qualidade de um sistema educativo, perspectivando-a tendo em conta tanto a formação inicial como a formação contínua.

Neste campo, Rodrigues (2006) refere um conjunto de pressupostos que, tendencialmente, são consensuais e comuns aos vários sistemas de formação. A autora identifica, em primeiro lugar, a existência de uma larga aceitação quanto ao que deve constituir a base de preparação do futuro professor (formação inicial). Em segundo lugar, parece existir concordância em entender a formação de professores numa perspectiva de educação permanente, pessoal e profissional. Por último, começa a ser consensual uma nova concepção de professor, sustentada por Nóvoa (1995), do seguinte modo:

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade sobre as práticas de re (construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p.25)

Hoje o professor já não detém o monopólio do saber. Face aos novos desafios que se lhe colocam e aos novos papéis que lhe são atribuídos existe, na verdade, uma preocupação crescente com a formação do professor. Este, na opinião de Rodrigues (2006), não tem a ver apenas com o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didáctica específica, mas com um desempenho mais activo e global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula, ou seja, no quadro da formação pessoal e psicossociológica.

A fim de enquadrarmos melhor o nosso estudo, importa clarificar o conceito de formação, até porque o mesmo, como salientam Ferry (1991) e Estrela et al. (1998), apresenta forte ambiguidade. Falar de formação pode ser falar de uma função social de transmissão de saber, saber-fazer e saber-ser, ao serviço de um sistema sócio-económico ou de uma cultura dominante.

Pode-se ainda falar de formação em relação directa ao indivíduo, neste sentido, a formação é perspectivada como um processo de desenvolvimento e de estruturação individual que se produz com base no duplo efeito da maturação interna e de ocasiões de aprendizagem.

Neste trabalho, optámos pela noção de formação proposta por Ferry (1991), segundo a qual “a formação é um processo de desenvolvimento individual no sentido de adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (p. 36).

A formação de professores apresenta, tal como o próprio conceito de formação em geral, alguma ambiguidade, podendo ser encarada como um sistema e uma prática (Garcia, 1999). É um sistema, na medida em que envolve uma estrutura, funções e uma forma de evolução específica, no âmbito do sistema educativo nacional, sendo desenhado para responder ao objectivo de formar professores. É uma prática visto que, ao considerar as rotinas de formação decorrentes da operacionalização do sistema institucional de formação de professores, se está a orientar para uma definição de formação de professores que “representa uma interacção entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizacional e institucional mais ou menos limitado” (Garcia, 1999, p. 22), ou seja, para a situação formativa em acção e para as características específicas do acto de formar professores. As práticas de formação são, neste âmbito, condicionadas pelo sistema que as enquadra.

Debesse (cit. por Garcia, 1999) acrescenta que o campo das práticas de formação não se limita ao âmbito institucional. É possível a formação em função de variáveis tais como os actores envolvidos, a responsabilidade na tomada de decisão, o lugar e a estrutura onde ocorre. A formação em âmbito institucional é denominada por aquele autor de “heteroformação”, ou seja, “uma formação que se organiza e desenvolve a partir de fora”.

Existem, ainda, processos e projectos de formação desenvolvidos e levados a cabo pelo indivíduo, que controla os objectos, processos e resultados da sua formação. Neste âmbito, as práticas de formação englobam a chamada “autoformação”.

Por fim, aceita-se que existe formação inter-pares, na medida em que se desenvolvem processos de formação no trabalho em equipa e no desenvolvimento cooperativo de projectos de aprendizagem, designando-se de “inter-formação”.

O campo das práticas de formação, desse modo, mais lato do que a estrutura institucional que as enquadra. No que diz respeito à formação de professores, estes estilos de formação não

formal, são igualmente importantes e determinantes para o desenvolvimento profissional dos professores.

Tal como já referimos, para além de ser equacionada enquanto sistema e campo de práticas, a formação de professores pode ainda ser analisada enquanto campo de estudos que Garcia (1999) denomina de matriz disciplinar da formação de professores, cuja existência o autor justifica do seguinte modo: i) possuir um objecto de estudo singular (os processos de formação, preparação e profissionalização dos professores); ii) possuir diversas estratégias e modelos consolidados para a análise do processo de aprender e ensinar; iii) envolver uma comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio; iv) envolver uma incorporação activa dos próprios protagonistas; v) ser alvo de uma insistente atenção de políticos, administradores e investigadores.

Tendo por base os pressupostos que temos vindo a analisar, relativamente ao conceito de formação de professores, Garcia (1999) apresenta, além disso, uma definição para este conceito, integrando as várias acepções do termo:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p.26)

A formação profissional, para além de competências profissionais, deve também visar a aquisição de conhecimentos práticos, atitudes e formas de comportamento exigidas para o exercício de funções próprias de uma profissão, grupo de profissões, em qualquer ramo da actividade económica. Neste conceito inserem-se os processos que podemos organizar em função da relação com a actividade profissional a desempenhar: formação inicial quando se trata de uma etapa prévia ao exercício profissional e formação contínua, quando o processo é simultâneo ao exercício da profissão e já existe qualificação profissional inicial (Silva, 2001).

Um terceiro aspecto específico da formação de professores prende-se com o facto de esta ser também uma formação de formadores, ou seja, de existir uma analogia estrutural entre o lugar da formação e o lugar de exercício da actividade profissional. Este isomorfismo (Niza, 1997) existe em termos de espaço físico onde decorre, quer a formação de professores quer a

actividade profissional, mas também na sua organização, nos modelos, nas estratégias de ensino e, por vezes, nas matérias a ensinar.

Na opinião de vários autores (Amiguiño & Canário, 1994; Canário, 2001; Silva, 2001), a formação de professores é perspectivada, cada vez mais, não como um fim em si mesma mas como uma estratégia ao serviço do conceito mais abrangente de desenvolvimento profissional. Na perspectiva de Day (2001), o “desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula” (p. 21).

Podemos, então, depreender que o desenvolvimento profissional está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento do próprio professor, na sua dupla dimensão profissional (características do ensino como profissão) e pessoal (características do sujeito que aprende e evolui ao nível da sua maturidade pessoal).

Em relação ao primeiro aspecto, existem algumas características do ensino enquanto profissão que é necessário ter em conta ao nível do desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Estrela (2001), a profissão docente pode ser concebida como uma actividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes e de atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho. A este conjunto de saberes profissionais a autora designa de *profissionalidade*. Esta surge intimamente articulada com as funções e papéis docentes que, entretanto, se alargaram a novas áreas de intervenção, devido às alterações verificadas a nível da concepção e funções da escola. Para além das funções consideradas tradicionais, entre elas a função de ensinar, estas novas funções exigem novos saberes profissionais, novas atitudes e maneiras de estar na profissão.

Assim, e como têm sublinhado vários autores (Alarcão, 2001; Rodrigues, 2001) em oposição a uma cultura de natureza individualista dos professores, coloca-se em evidência as virtudes da colegialidade no plano da mudança. É neste âmbito que Nóvoa (1995) sublinha o papel da formação de professores “na configuração de uma «nova» profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (p. 24).

Neste contexto, a formação deve entender-se como um processo que tem como eixo central o desenvolvimento profissional dos professores, visando duas perspectivas: a do professor individual e a do colectivo docente. É nesse sentido que Nóvoa (1995) apela à construção de “redes de (auto) formação participada”, à “troca de experiências” e à “partilha de saberes” que permitam constituir e consolidar “espaços de formação mútua”. O autor atribui, ainda, um novo sentido às práticas de formação dos professores, ao sustentar uma formação centrada nas escolas, assente numa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos, permitindo a “requalificação de colectivos de trabalho” (p. 26). Na perspectiva de Amiguiño (1992), podemos, desse modo, afirmar que se trata de uma formação qualificada porque é reconhecida e induz à produção de mudanças identificáveis, proporcionando um viver a formação e um construir a mudança.

### **2.1.2 - Novos desafios para a profissionalidade docente**

Falar de profissionalidade docente exige, antes de mais, uma melhor clarificação do conceito para que possa ser objecto de uma associação clara e inequívoca. Bourdoncle (1993), considera a esse respeito que

a profissionalidade corresponde à natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes, das competências e das capacidades usadas no exercício profissional. O seu incremento desenvolve-se por processos de formação, pela prática e pela interacção no interior do grupo profissional e corresponde ao processo de desenvolvimento profissional. (p. 38)

Bourdoncle coloca, assim, a tónica em três vectores fundamentais na construção da profissionalidade docente: a formação, a prática individual e a prática interactiva no grupo profissional.

Considerar o professor um profissional é, todavia, algo questionável pois na verdade, embora seja corrente a utilização das expressões “formação profissional de professores” e “desenvolvimento profissional dos professores”, não existe consenso quanto a essa matéria (Bourdoncle, 1993; Estrela, 2001; Perrenoud, 1996).

Como refere Esteves (2002), a generalização em relação ao facto de que ensinar não é uma profissão deve-se à inexistência de um ideal de serviço entre os professores e à falta de um

corpo de conhecimentos especializado, bem como de valores considerados necessários a um bom desempenho profissional.

Segundo Bourdoncle (1993), esta ideia é o resultado de uma multiplicidade de concepções sobre o professor, convicção expressa pelo autor na seguinte passagem:

A proliferação de conceptualizações isoladas contribuiu também para perpetuar no contexto universitário um fenómeno semelhante ao da Torre de Babel, uma espécie de expansão do discurso sobre os saberes de ensino que está longe de procurar uma base sólida para os fins da profissionalização. (p. 191)

Na literatura, muitas têm, de facto, sido as imagens atribuídas ao professor, cada uma remetendo para um ideal de formação e de conhecimentos a deter pelo mesmo. Numa tentativa de síntese, Imbernón (cit. por Simões, 2000) apresenta as concepções de professor que mais destaque têm merecido ao nível da investigação, considerando as que são apresentadas no Quadro 1.

*Quadro 1- Concepções de professores (Imbenón, 1994)*

- O professor como adaptador de decisões (Postic)
- O professor como autocontrolador (Elliot)
- O professor como prático reflexivo (Cruickshank e Applegate Zeichner, Schon, Elliot)
- O professor como experimentador constante (Stratemeyer)
- O professor como adaptativo (Hunt)
- O professor como investigador na acção (Core e Shumsky)
- O professor como científico aplicado (Brophy e Evertson, Freeman)
- O professor como artesão moral (Tom)
- O professor como sujeito que resolve problemas (Joyce e Harotunian)
- O professor como indagador clínico (Smyth, Clark)
- O professor como pedagogo radical (Giroux)
- O professor como desenhador (Yinger)
- O professor como artesão político (Kohl)
- O professor como actor político (Carlson)
- O professor como académico (Elner)
- O professor como artista (Eisner, Pérez)

Esta multiplicidade de concepções acerca do que é ser professor e do que é ensinar evidencia claramente a diversidade de leituras sobre o que constitui a essência do trabalho do professor. Na perspectiva de Rodrigues e Peralta (2008), esta ausência de consenso acaba por se revelar como uma dificuldade ao nível da formação dos professores, na medida em que impossibilita a emergência de um modelo de formação abrangente que possa constituir-se numa

matriz de referencial global sobre, em primeiro lugar, “o que é a escola, o que se espera do professor e do processo de ensino e de aprendizagem nela realizado”, em segundo lugar, “como é que o professor aprende a ensinar” e, por fim, como é que o conhecimento por ele adquirido é utilizado na sua prática profissional (p. 5).

Nas perspectivas de Sacristán (1991), por um lado, Rodrigues e Peralta (2008), por outro, o debate sobre a profissionalidade docente não pode, também, dissociar-se dos contextos onde se concretiza, nomeadamente do quadro das perspectivas políticas, sociais, organizacionais e morais que uma dada sociedade tem para o seu sistema escolar.

Rodrigues (2006) resume alguns dos aspectos que interferem na determinação do conteúdo da profissionalidade docente, considerando os seguintes: o meio sócio-cultural, a crescente feminização do corpo docente, o estatuto de imaturidade e de dependência dos alunos e o prestígio social característico da actividade.

A autora antes citada acrescenta ainda que, ao definirmos quais são as funções esperadas do desempenho docente, devemos ponderar o poder de algumas dimensões, sendo de destacar as que se seguem:

As exigências sociais a que o funcionamento do sistema educativo tem de dar resposta, as múltiplas acepções dadas ao conceito de educação pela multiplicidade de actores do processo educativo, a partilha difusa da competência educativa com muitos (todos) actores sociais, desde as editoras de materiais escolares, aos especialistas responsáveis pelo estabelecimento de currículos e programas de ensino, aos académicos que produzem o saber disciplinar que os professores ensinam ou que subjaz ao que ensinam. (p. 67)

Segundo Peralta e Rodrigues (2008), no contexto educativo português, os normativos que fundamentam a profissionalidade docente são os seguintes: o Decreto-Lei n.º 15/2007 (Estatuto da Carreira Docente); o Decreto-Lei n.º 24/2001 (Perfil de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário); Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico); European Commission (2005).

Estes normativos consideram que os professores são determinantes na qualidade do serviço educativo, desenvolvendo-se o seu desempenho a partir de quatro dimensões: *i*) a dimensão profissional, social e ética; *ii*) a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; *iii*) a dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade; *iv*) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Além destes normativos, as autoras antes citadas relembram também a importância do currículo escolar dos alunos como elemento de referência na construção da profissionalidade docente, bem como todos os documentos que fazem parte dos objectivos de desenvolvimento estratégico da escola (Projecto Educativo, Projecto Curricular de Turma, Projectos) e que configuram no contexto específico em que o professor desenvolve a sua actividade.

Atendendo à especificidade desta profissionalidade alargada (Peralta & Rodrigues, 2008), a formação de professores assume-se como um princípio, um meio e um fim na construção de um caminho. É precisamente no sentido de se compreender o início da construção deste caminho que o próximo ponto é inteiramente dedicado à formação de professores em Portugal, tendo como pano de fundo a nossa Lei de Bases do Sistema Educativo.

## **2.2 - A Lei de Bases do Sistema Educativo português e a formação de professores**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação e educação de professores. Está dividida em nove capítulos, em que o Art.º 1.º já se refere à Lei como “quadro geral do sistema educativo” (LBSE, 1986). Nesta Lei são estabelecidos três níveis essenciais do ensino não superior: a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário.

No capítulo IV, Artº 30.º, são enunciados os princípios gerais sobre os quais deve assentar a formação de educadores e professores, salientando-se os seguintes aspectos:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial (...);
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino (...);

- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas (...);
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação [...];
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem. (LBSE, 1986)

Segundo a LBSE, nos referidos princípios gerais de formação há aspectos comuns à actividade de qualquer professor, independentemente do nível de actuação, como também existem as especificidades que devem ter em conta os objectivos e particularidades de determinados níveis de actuação.

A Lei determina, desse modo, uma formação inicial de nível superior para todos os educadores e professores que lhes proporcione uma formação científica e pedagógica de base, assim como uma formação social adequada ao exercício da profissão. Esta formação inicial deve ser complementada e actualizada por uma formação contínua, numa óptica de educação permanente, englobando todas as componentes de formação, com vista a um saber unificado (Patrício, 1994).

Outro princípio estabelecido pela LBSE é o de que a formação de professores deve ser integrada, quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática, bem como estimule, em referência à realidade social, uma atitude crítica e actuante, pretendendo-se, desta forma, um professor com uma visão crítica e activa, capaz de actuar de acordo com as necessidades e aspirações da comunidade.

É neste sentido que aponta a perspectiva de Silva (2003), no contexto da LBSE, ao defender uma escola que assegure o direito à diferença, a qual implica “um professor com uma formação científica, técnica, artística, pedagógica e cultural mais flexível, mais aberta, mais plástica, mais personalizada e personalizadora” (p. 108).

A Lei de Bases estabelece ainda a necessidade de uma formação participada e conducente a uma prática reflexiva e continuada de auto-formação e auto-aprendizagem. Contudo, apesar de ser ao nível da formação contínua que este requisito tem mais relevo e

significado, torna-se imperioso que tenha o seu início a nível da formação inicial, principalmente aquando da iniciação à Prática Pedagógica.

Pelos princípios consagrados na LBSE, relativamente à formação de professores, estamos convictos de que qualquer sistema, nesse âmbito, carece de uma avaliação, tornando-se a mesma necessária e imprescindível, no sentido de se intervir na qualidade do ensino. O próximo ponto aborda, precisamente, o tema da avaliação de desempenho dos professores. Na verdade, não se pode, hoje, dissociar essa modalidade de avaliação da formação que acompanha o professor ao longo da vida, matéria que, pela sua pertinência, no contexto actual, tem merecido uma especial atenção por parte daqueles que, de algum modo, estão ligados à educação.

### **2.3 - Avaliação do desempenho dos professores: um processo sinuoso**

O actual Estatuto da Carreira Docente do Ensino Básico e Secundário, que vigora desde o dia 19 de Janeiro de 2007, introduz alterações no regime de avaliação dos professores. Estes novos procedimentos fazem recair a responsabilidade principal da avaliação sobretudo nos órgãos de Direcção Executiva das escolas e nos Coordenadores dos Departamentos Curriculares ou dos Conselhos de Docentes, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nos anos lectivos de 2007/2008 e de 2008/2009, coube a estes profissionais a função de avaliar a qualidade científico-pedagógica dos docentes, com base na apreciação da preparação, organização e realização das actividades lectivas, bem como da relação pedagógica e do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro).

Para dar resposta aos objectivos desta avaliação, os professores avaliadores devem desenvolver um conjunto de tarefas até hoje não realizadas e, conseqüentemente, dominar competências que até aqui não terão sido desenvolvidas.

Quem exerce a sua actividade profissional nas escolas tem certamente, nos últimos tempos, presenciado conversas onde estes docentes dão conta das suas dúvidas, dos seus receios e da sua percepção de falta de competências no que diz respeito à avaliação dos seus pares. Se

os docentes a ser avaliados não se sentem confortáveis com esta situação, os docentes avaliadores partilham também desses sentimentos, notando-se, por parte destes, alguma insegurança.

O conceito de avaliação é por si mesmo um conceito polissémico, pelo que importa clarificar o sentido em que o entendemos, no contexto do nosso estudo. A polissemia deste conceito e o alargamento da sua acção são resultado de um processo de desenvolvimento, de construção e reconstrução de várias influências que reflectem o contexto histórico existente, os propósitos e as intenções filosóficas que avaliadores, teóricos e práticos têm procurado alcançar.

Guba e Lincoln (cit. por Simões, 2000) sistematizam a evolução do conceito de *avaliação* e consideram existir quatro gerações de avaliação no século XX. Na primeira geração, verificada desde o início do século passado, a avaliação é sinónimo de medida e o avaliador não é mais do que um técnico. Na segunda geração, situada entre os anos 30 e o final dos anos 50, a avaliação passa a considerar a descrição e o papel do avaliador é descrever e explicar os desvios aos objectivos estabelecidos. Na terceira geração, que decorre desde o início dos anos 60 até aos 80, a avaliação inclui o juízo de valor, de modo a apreciar o valor e o mérito de algo, sendo que o avaliador mantém a função técnica e descritiva, além da função de juiz. Por fim, a quarta geração, que corresponde às últimas duas décadas do século, que resulta da identificação das limitações das gerações anteriores.

A avaliação é, de acordo com esta última perspectiva, considerada uma construção da realidade, procurando atribuir sentido às situações. É influenciada não só por diversos elementos contextuais, como também pelos valores dos vários intervenientes no processo. A negociação surge como um elemento preponderante, reconhecendo-se a importância dos diversos direitos, interesses e problemas dos envolvidos e dos implicados.

As três primeiras gerações foram decisivamente influenciadas por diversas exposições do paradigma positivista, considerando a existência de uma realidade exterior ao avaliador, sobre a qual este se vai pronunciar, medindo, descrevendo e julgando. A última geração é sobretudo marcada pelo paradigma construtivista/naturalista, onde a interacção com o avaliado se torna cada vez menos imparcial e objectiva, uma vez que o objecto avaliado deixa de ser visto como a realidade e a relação avaliador/avaliado deixa de ser a de sujeito/objecto.

No entender de Fernandes (2008a) a avaliação é

um domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afectam as sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza. (p. 5)

De acordo com vários autores (cit. por Fernandes, 2008a), a avaliação é uma disciplina relativamente recente que tem uma diversidade de domínios práticos de aplicação. A avaliação de professores, por exemplo, integra o que Scriven designa genericamente como *Avaliação de Pessoal* (Fernandes, 2008a).

Como assinala Hadji (1995), a avaliação de professores é uma tarefa complexa, uma vez que implica uma visão clara do “objecto” avaliado – o professor, inserido num domínio muito mais vasto – o ensino. Não se pode, falar em avaliação de professores, sem que se faça referência ao ensino no geral (Shulman, 1998). Desse modo, a concepção acerca do que é o ensino condiciona, necessariamente, o propósito, a recolha e o uso da informação do mérito e/ou valor do professor. Compreende-se, assim, que Hadji (1995) tenha afirmado que

a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários... O objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque é difícil de definir. ( p. 32)

Perante a complexidade da tarefa de avaliar o desempenho do professor, onde se conjuga uma imensidão de variáveis que determinam “o que avaliar”, é importante definir “o que é ser professor”, compreendendo a profissão relativamente às suas funções, saberes, competências e atitudes que configuram um determinado perfil, ou seja, a profissionalidade docente à qual já nos referimos anteriormente. É nesse sentido que Rodrigues e Peralta (2008) ao chamarem a atenção para as dificuldades que surgem do processo de avaliação de professores, salientam que as mesmas devem ser encaradas com uma postura de humildade de quem ainda sabe pouco sobre o assunto, devendo-se, antes de mais, pensar nas finalidades do processo de avaliação.

### **2.3.1 - A avaliação de professores no contexto educativo português**

Nas perspectivas de Cristelo (2006) e Curado (2008), ao longo da história da educação a preocupação com a eficácia dos sistemas educativos tem sido recorrente, acentuando-se particularmente nas últimas três décadas. A avaliação dos professores, todavia, não era entendida como uma prioridade, resumindo-se a um simples processo burocrático, que em nada contribuía para a aprendizagem ou crescimento profissional dos professores. Actualmente, começa a ser consensual em muitas sociedades que a melhoria dos sistemas educativos depende da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e dos sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos, tarefas estas que são essencialmente da responsabilidade dos professores. Estas perspectivas acabam por se traduzir em medidas de política educativa, como o são as referentes à concepção e desenvolvimento de sistemas de avaliação dos professores.

No contexto educativo português, com a última revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) dos professores do Ensino Básico e Secundário, o sistema de avaliação dos mesmos, vigente desde o início dos anos 90, acabou por ser posto em causa, por nunca ter servido os objectivos que dele se esperava. Tal como se pode inferir do preâmbulo do actual ECD, a avaliação do desempenho concretizou-se, quase exclusivamente, num conjunto de procedimentos burocráticos, levando a que a progressão na carreira acabasse por depender, essencialmente, do decurso do tempo. Todos os professores, fossem eles os melhores, os que não cumpriram ou os que cumpriram apenas minimamente os seus deveres foram tratados de igual modo. Daqui resultou, tal como refere o Decreto-lei n.º 15/2007 (p. 501), um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas.

É com base nestes pressupostos que surge a necessidade de se “estabelecer um regime de avaliação do desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva” (Decreto-lei n.º 15/2007, p. 502).

São, então, objectivos gerais do actual sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos e o fornecimento de orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, num quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

A um nível mais específico, a avaliação do desempenho dos professores tem como objectivos: contribuir para a melhoria da Prática Pedagógica do docente e para a valorização do seu aperfeiçoamento individual; inventariar necessidades de formação dos professores, bem como detectar os factores que influenciam o seu rendimento profissional; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os professores e a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

A avaliação do desempenho dos docentes pertencentes aos quadros realiza-se de dois em dois anos e tem por base o tempo de serviço prestado nesse período, sendo a informação considerada relevante para efeitos da avaliação do desempenho recolhida pelos avaliadores em cada ano escolar. Essa recolha é feita através de instrumentos de registo elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico da escola, com base nas recomendações feitas pelo Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (Decreto-regulamentar 2/2008).

Estes instrumentos consistem nas fichas de avaliação e de auto-avaliação e nos instrumentos de registo normalizados. Os primeiros são aqueles que serão preenchidos, respectivamente, pelos avaliadores e pelos avaliados no final do processo de avaliação. Os segundos são meios utilizados pelos avaliadores no decorrer de todo o período de avaliação que lhes permitem recolher a informação relevante e necessária à avaliação.

A elaboração destes instrumentos deve obedecer a um conjunto de critérios que deverão ter em conta a simplicidade, clareza e eficácia, nomeadamente: i) seleccionar apenas a informação necessária e útil; ii) assegurar a precisão, credibilidade e fiabilidade dos dados; iii) respeitar o princípio da transparência; iv) proceder ao cruzamento da informação proveniente de várias fontes de dados e da aplicação de diferentes métodos; v) manter em todo o processo uma conduta pautada por um elevado grau de ética profissional (Conselho Científico para a Avaliação do Desempenho, 2008).

O Conselho antes citado recomenda, ainda, algumas metodologias gerais e instrumentos de registo, como é o caso de: i) observação de aulas; ii) análise documental; iii) observação da actividade docente fora da sala de aula; iv) análise dos resultados escolares dos alunos; v) auto-avaliação; vi) avaliação pelos pais; vii) portefólios (Conselho Científico para a Avaliação do Desempenho, 2008).

Relativamente aos intervenientes, este processo de avaliação implica: (i) os avaliados; (ii) os avaliadores; (iii) a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho. Têm funções de avaliadores os Coordenadores de Departamento Curricular, ou Conselho de Docentes, no caso dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, e o Presidente do Conselho Executivo ou Director. A Comissão de Coordenação, presidida pelo Presidente do Conselho Pedagógico, é constituída, para além deste, por mais quatro professores titulares. Esta comissão tem como função estabelecer as directivas para a aplicação do sistema de avaliação do desempenho, bem como validar as classificações que apresentem as menções de Excelente, Muito Bom e Insuficiente (Decreto-regulamentar n.º 2/2008).

O resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações que o mesmo obteve em cada uma das fichas de avaliação, sendo expresso numa escala de 1 a 10, através das seguintes menções qualitativas: i) Excelente; ii) Muito Bom; iii) Bom; iv) Regular; v) Insuficiente.

Os efeitos da avaliação são diferentes consoante as menções qualitativas atribuídas. As menções de Excelente e Muito Bom têm efeitos na redução do número de anos para acesso a professor titular, além de determinar que o tempo de serviço respeitante ao período de avaliação seja contabilizado para efeitos de progressão na carreira.

Por sua vez, a atribuição da menção de Bom determina que o tempo de serviço respeitante ao período de avaliação seja contabilizado para efeitos de progressão na carreira ou acesso à carreira, no caso dos docentes contratados.

As menções de Regular e Insuficiente estabelecem a não contagem do tempo de serviço respeitante ao período em que decorreu a avaliação, para efeitos de progressão/acesso na carreira.

A atribuição destas menções deve ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que vise a superação dos aspectos negativos identificados. Por outro lado, os efeitos da atribuição de Insuficiente têm implicações em termos de renovação do contrato para os docentes não pertencentes aos quadros e da não distribuição de serviço lectivo, no caso dos professores pertencentes aos quadros, no ano subsequente à avaliação, sujeitando o docente ao regime de reclassificação ou reconversão profissional, no caso de duas classificações insuficientes, consecutivas ou três interpoladas (Decreto-lei n.º 15/2007).



Prevêem-se, todavia, no decorrer deste ano lectivo de 2009/2010, alterações ao actual modelo de avaliação de desempenho, uma vez que houve mudança da equipa ministerial. A mesma já reuniu com os vários sindicatos de professores, dia 10 de Novembro de 2009, a fim de se iniciarem as negociações relativas à avaliação de desempenho e ao ECD.

Após a reunião atrás mencionada, o dirigente sindical Mário Nogueira, Secretário Geral da FENPROF (Federação Nacional dos Professores), sublinhou a urgência das medidas a tomar pelo Ministério da Educação, afirmando, a propósito da avaliação, que não faz sentido continuar com o actual modelo para daqui a três meses haver uma avaliação diferente. Por outro lado, a maior parte dos sindicatos que representam os professores registaram positivamente a postura da actual equipa ministerial, nessa reunião, que se revelou mais aberta e dialogante do que acontecera nos últimos quatro anos e meio (FENPROF, 2009). Assim sendo, é com este espírito de negociação que a avaliação de desempenho e o ECD poderão sofrer algumas alterações nos próximos tempos.

Nesse sentido, a reestruturação do modelo de avaliação vai, certamente, continuar a desencadear o debate na opinião pública, por parte de profissionais ligados à educação e de investigadores na área. Parece importante realçar que este é apenas o início de um processo e, como tal, acaba, naturalmente, por suscitar dúvidas e receios que provocam limitações e constrangimentos no desenrolar natural deste processo. Assim, a avaliação de professores deve ser olhada como uma oportunidade, em vez de a encararmos como uma ameaça, tornando-se num importante desafio (Fernandes, 2008a).

## **2.4 - Formação inicial de professores: concepções e práticas**

Qualquer formação inicial representa apenas um pequeno passo no percurso de vida dos profissionais do mundo contemporâneo. A dinâmica e a evolução dos contextos em que se exerce a profissionalidade exigem atitudes questionadoras, reflexivas, autónomas e criativas. As dimensões: educativa, política, económica e social influenciam a acção dos professores enquanto profissionais reflexivos, gestores curriculares, agentes de inovação e promotores de aprendizagens experienciais. Na perspectiva de Perrenoud (1993), “qualquer formação inicial

merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da reformulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes” (p. 137).

Analisando alguns sistemas educativos europeus, parecem existir, como acentua Rodrigues (2006), pressupostos comuns aos vários sistemas de formação de professores tais como o consenso quanto à base para a preparação do futuro professor, isto é, a preparação prévia para o desempenho da sua função docente que é a formação inicial; perspectivar a formação de professores como uma modalidade de educação permanente, proporcionando o desenvolvimento pessoal e profissional; preparar o futuro professor não apenas para o desempenho técnico-pedagógico, no quadro das competências científicas e das didácticas específicas, mas também para o desempenho activo mais global, num contexto de intervenção mais alargado do que ao da sala de aula, no âmbito da formação pessoal e psicossociológica.

De modo análogo, também Pacheco (2005) salienta que um programa de formação deve articular-se numa relação entre o que se considera teórico (disciplinas básicas) e o que se considera prático (práticas de ensino), de modo a que o futuro professor adquira o sentido da realidade escolar e se consciencialize para o contexto prático onde irá actuar. Neste sentido, durante a formação inicial, são necessárias experiências de Prática Pedagógica, com o intuito de superar as lacunas entre o teórico e o prático, podendo contribuir de forma decisiva para uma sólida preparação profissional dos futuros professores.

A formação inicial deve, ainda, incluir formas de apoio e orientação aos professores no início da carreira, de modo a facilitar a sua integração profissional; prepará-los para os desafios apresentados pela escola; capacitá-los de meios que lhes permitam seleccionar os conhecimentos essenciais perante a informação disponível; incidir na investigação pedagógica; na informação e orientação; na educação intercultural; nas novas tecnologias; no ensino especial; nos direitos do homem e da democracia; nas dimensões europeias e mundiais e na educação para a saúde e segurança (Rodrigues, 2006).

Na perspectiva da autora antes citada, embora o professor possa ser visto como um especialista do processo de ensino e de aprendizagem, ele hoje não consegue abarcar todos os saberes, havendo uma infinidade de papéis que lhe são incutidos pela sociedade tais como ser o promotor do desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior da escola e fazer a mediação entre ela e a sociedade; exercer as funções de instrutor e formador, através da transmissão de informações e valores fundamentais para ajudar o aluno a adoptar os seus próprios valores e a desenvolver a capacidade crítica sobre as informações alternativas; estar

atento às constantes transformações económicas, políticas, sociais e culturais; considerar as novas necessidades da sociedade; participar na gestão da escola, intervir com os outros parceiros do processo educativo, colaborando construtivamente com os pais e a comunidade.

É neste sentido que A. Estrela e T. Estrela (2001) salientam que o docente em formação tem de ser um sujeito activo e com uma atitude científica perante a realidade profissional onde opera. É pois necessário assentar a sua formação na análise das situações de trabalho, pois o acto pedagógico constrói-se a partir da análise do real, num percurso que se assemelha ao da construção do conhecimento científico – partir da observação da realidade, fazer a sua problematização, intervir e verificar os efeitos dessa intervenção. Nesse processo o docente utiliza, consciente e inconscientemente, os quadros de referência que foi construindo e reconstruindo ao longo do seu percurso formativo e profissional.

De acordo com o CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) (1997), “é importante que o saber adquirido na formação inicial não assuma um carácter exclusivamente académico, mas tenha também vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação actual” (p. 9).

O mesmo Conselho considera que este contacto a nível da investigação, quer no domínio das ciências de especialidade, quer no domínio das ciências da educação, é crucial na formação do futuro professor, pois só esta proximidade lhe poderá permitir o desenvolvimento de uma atitude investigativa, de abertura e de reflexão.

A formação inicial é uma actividade que é realizada em instituições específicas, dada por pessoas especializadas que, através de um currículo pré-estabelecido, orientam todo o processo e conteúdo do programa de formação. Segundo Garcia (1999), a instituição de formação exerce, fundamentalmente, três funções:

a) A de formar e treinar os futuros professores, preparando-os para o exercício das funções que deverão desempenhar enquanto profissionais do processo de ensino e de aprendizagem.

b) A de controlar e certificar os futuros professores profissionais que forma para estes poderem exercer a sua função enquanto docentes.

c) A de funcionar como agente de mudança do sistema educativo e de contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (Clark & Marker, cit. por Garcia, 1999).

Uma das componentes que distinguem a formação de professores dos outros tipos de formação, focada por Ferry (1991), é a duplicidade da formação de professores que combina a formação académica (científica, literária, artística) com a formação profissional ou pedagógica e didáctica, o que não deixa de levantar questões de complexa resolução, das quais se destacam as que se seguem:

a) Conciliar a componente de preparação científica na área dos conteúdos a ensinar com a fulcral preparação pedagógica e didáctica da prática docente.

b) Envolver de forma coerente e integrada as instituições e as escolas onde os docentes exercem a sua actividade educativa.

c) Articular a formação inicial com o permanente desenvolvimento ao longo da vida pessoal do docente.

d) Relacionar de forma positiva e dinâmica a componente teórica e a preparação prática.

A formação de professores é assim uma formação profissional, tornando-se necessário fazê-la sair da classe das actividades intuitivas e artesanais e dotá-la de um quadro teórico de fundamentação científica, baseado na intervenção profissional, no sentido do reconhecimento da profissão docente (Rodrigues, 2006). Assim sendo, a formação de professores deverá propiciar aos futuros professores a possibilidade de estes entrelaçarem saberes (Tardif & Raymond, 2000) para que essa intervenção seja plena, a fim de os mesmos poderem contribuir positivamente para as suas futuras acções enquanto educadores, bem como nas suas construções epistemológicas sobre a docência.

Também com o objectivo de as escolas de formação proporcionarem aos futuros professores uma formação inicial de qualidade e propiciadora de atitudes de aprendizagem e valorização profissional ao longo da vida, o CRUP (2000) reportando-se aos saberes essenciais para a docência, refere:

a formação inicial deve privilegiar a construção de uma matriz básica de saberes e competências necessárias à docência, em particular na sala de aula, incluindo a construção da parceria professor/aluno/alunos, tendo naturalmente em consideração o nível de ensino a que se destina. (p. 13)

Em suma, as escolas de formação inicial devem preparar o docente para investigar o acto educativo, capacitando-o de uma atitude científica e reflexiva no desempenho e avaliação da sua

própria prática, assim como dos meios para teorizar as suas experiências, evitando os efeitos de uma formação modelizante (Conseil de L' Europe, 1987). É neste sentido que passamos a desenvolver, no ponto seguinte, o conceito de reflexão e de formação reflexiva de professores.

### **2.4.1 - O papel da vertente reflexiva na formação inicial de professores**

A reflexão não é um conceito novo em educação. Pelo menos desde Dewey (1989) que esse conceito tem sido utilizado no discurso educativo, em particular na formação de professores, com o intuito de os ajudar a clarificar as ideias que possuem acerca das suas práticas. É neste sentido que Nóvoa (cit. por Ludovico, 2007) defende que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva” (p. 25).

Alarcão (1996), por seu lado, indica como objecto de reflexão tudo aquilo que se relaciona com a actuação do professor durante o acto educativo, nomeadamente os conteúdos, os métodos, as finalidades do ensino, os conhecimentos e as capacidades que os alunos estão a desenvolver, os factores que constituem obstáculos à aprendizagem e o envolvimento do processo de avaliação, entre outros.

O processo reflexivo na formação de professores vem, já há algum tempo, sendo defendido por investigadores tão diversos como Schön (2000), Alarcão (2001, 2004) ou Sá-Chaves (2000), os quais defendem perspectivas de formação de professores delineadas a partir do pensamento do professor, saberes profissionais, desenvolvimento profissional docente, processos de tomada de consciência da/na/sobre/para a prática do professor. As sugestões dos autores vão no sentido de se pensar numa formação reflexiva de professores, fomentando a sua experiência em reflectir, conduzindo a uma re-análise das crenças pedagógicas que alicerçam as suas decisões quotidianas na prática docente, da sua trajectória de vida, das condições sociais e históricas da sua própria profissão.

Para Alarcão (1996), no entanto, tornar-se um profissional reflexivo é, assim, possível, se bem que difícil, pois existem factores diversos que limitam a sua efectivação no desenvolvimento profissional dos professores. Dentre esses factores a autora destaca a falta de tradição em reflectir, a resistência em mudar, a falta de condições e as exigências cognitivas do próprio processo de reflexão.

Para que o ensino reflexivo tenha, no entanto, lugar, quer nas escolas de formação quer ao longo da vida profissional do professor, a primeira condição necessária implica uma mentalidade aberta definida por Dewey (1989, p. 43) e que pressupõe

a ausência de preconceitos, de parcialidade e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos.

Este tipo de atitude pode levar a escutar e respeitar outras opiniões; significa, por outro lado, ter vontade de adoptar outras práticas, procurar várias respostas para a mesma pergunta e reflectir sobre a forma de melhorar o que já existe, entre outras exigências.

Também Schön (cit. por Alarcão, 1996), por seu lado, perspectiva a prática como fonte de conhecimentos através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para pensar mentalmente a qualidade do produto final, bem como apreciar a própria capacidade de agir, de diálogo com a própria acção e de aceitação de desafios que esta provoca. O pensamento reflexivo não se desenvolve, todavia, espontaneamente, é antes um processo aprendido, tendo o formador um papel fundamental na sua promoção (Vygotsky, 2000). O formador pode, deste modo, utilizar várias estratégias para promover a reflexão: perguntas pedagógicas; a observação de aulas; as narrativas; a análise de casos; a utilização de portefólios; o trabalho por projectos, entre outros.

O envolvimento dos futuros professores em projectos de iniciação científica poderá, nesse sentido, ser um dos caminhos possíveis para promover uma aproximação sistemática nas realidades escolares, ampliando as relações teórico-práticas e o desenvolvimento de atitudes investigativas. Isto pode ser fortalecido através das possibilidades oferecidas pelas universidades, como é o caso da iniciação científica, a qual promove a articulação dos saberes científicos aos pedagógicos (Tardif & Raymond, 2000) para a tão desejada transformação das práticas escolares.

Nessa perspectiva, é possível problematizar as várias experiências formativas que contribuem para a formação inicial dos professores, procurando conhecer os seus saberes e de onde eles provêm. Isso porque, ao sabermos de onde esses saberes emergem, será possível investigá-los, confrontá-los e articulá-los com os elementos teóricos desenvolvidos nos cursos

de formação docente e com a acção desses profissionais em sala de aula. Em relação a estes saberes, Tardif e Raymond (2000) consideram que

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros actores escolares na escola. (p. 11)

No pressuposto que o saber do professor é, nesse sentido, um saber social não podemos desvincular a pesquisa na área da educação de formação profissional e de prática escolar, as quais se complementam. Isto deve-se à necessidade de o professor chegar à escola com um referencial teórico que irá conduzir a sua acção educativa. Para Tardif e Raymond (2000), antes referidos, tudo isto habilitará o professor para um possível envolvimento em projectos de natureza científica, para além de encontrar na própria prática docente elementos, situações e experiências que reestruturem e reelaborem o suporte teórico já conhecido, a fim de ele poder criar os seus saberes.

É neste sentido que, segundo Schön, (1995), se devem repensar os modelos que orientam a formação inicial dos professores, na medida em que estes demonstram dificuldade em articular os diferentes saberes, situação agravada quando, como frequentemente acontece, se dá prioridade à teoria em detrimento da acção docente, criando barreiras ao educador.

Nesse sentido, a prática reflexiva só poderá emergir a partir da acção do educador em situações reais na escola. Os formandos envolvidos em projectos de natureza científica são potencialmente mais capazes de fortalecer a reflexão-na-acção pois convivem com “problemas” reais que podem ser solucionados, entrelaçando os saberes científicos aos pedagógicos e, a partir daí, abrindo caminhos para que dêem sequência ao processo de reflexão nas suas práticas docentes (Schön, 2000).

A oportunidade de envolvimento em projectos de iniciação científica na formação inicial é, todavia, rara, dado que as instituições de formação mantêm a pesquisa e a extensão, implícita ou explicitamente, dissociadas da matriz curricular do ensino, o que pode dificultar o acesso dos formandos ao desenvolvimento de pesquisas. Admite-se que face às reformas curriculares recentemente levadas a cabo, no âmbito do Processo de Bolonha, é, contudo, possível que a formação inicial consiga, de facto, contemplar nas suas práticas a pesquisa e a reflexão, dando a oportunidade aos futuros educadores de usufruírem de uma formação profissional mais significativa.

Esta linha de pensamento leva-nos a reflectir sobre o papel do futuro professor diante de seus alunos como alguém que não irá apenas trabalhar os conteúdos sistematizados, mas como alguém que está na sala de aula para os provocar, levando-os à reflexão e à descoberta. Neste sentido, a tarefa do educador é que desafie o aluno, fazendo com que ele compreenda o que lhe está sendo comunicado. Mas o facto de o professor levar os alunos a reflectirem deve comprometê-lo também a reflectir e, ao mesmo tempo, a estar disposto a correr esses riscos.

A reflexão docente não é, dessa maneira, um processo individual e distante das interacções realizadas pelo professor. Ela implica, segundo Gómez (1995),

a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento académico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (p. 103)

Pelo exposto e como a Prática Pedagógica é parte integrante desta formação inicial de professores, que se quer de qualidade, é sobre o papel da mesma nos cursos de formação inicial de professores que o ponto seguinte se vai debruçar.

#### **2.4.2 - A Prática Pedagógica e o seu papel na formação inicial de professores**

A Prática Pedagógica é, sem dúvida, um dos momentos mais esperados e valorizados no processo de formação inicial. Formosinho (2001) caracteriza-a como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 50).

A Prática Pedagógica é abordada na Deliberação n.º 1488/2000 do INAFOP, de 15 de Janeiro, como contemplando as actividades de iniciação à prática profissional. Estas são mencionadas numa perspectiva de progressão profissional dos formandos, como futuros docentes, para que se adaptem a uma postura crítica e reflexiva frente aos desempenhos profissionais. É também concebida como uma actividade que, ao longo do curso, poderá

possibilitar experiências diversificadas aos formandos, como o contacto com escolas e outras instituições de diferentes realidades. Concretiza-se ao longo do curso por um aumento progressivo da responsabilidade dos próprios professores pelas actividades educativas.

De acordo com a Portaria nº 336/88, de 28 de Maio, que regulamenta a componente de Prática Pedagógica dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, a Prática Pedagógica inicia-se com a observação e análise de situações educacionais, seguindo-se a cooperação, a intervenção e, por fim, a responsabilidade pela docência que, vulgarmente, é designado de estágio. Este, por sua vez, oferece experiências de planificação, ensino e avaliação.

A Prática Pedagógica pode, por outro lado, ser vista como uma das componentes da formação de professores que começa na formação inicial e que continua pela formação contínua dos professores. Deste modo, a formação nunca está acabada e vai acontecendo ao longo da vida, representando um papel determinante no desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, não foi esta perspectiva que prevaleceu até aos dias de hoje, na medida em que, até à década de 80, a supervisão da Prática Pedagógica limitava-se à orientação dos estágios apenas na formação inicial.

Só nos anos 90 houve uma viragem na conceptualização dos próprios modelos de formação de professores e, simultaneamente, uma mudança de paradigmas conceptuais na forma de ver o exercício da supervisão e o papel do supervisor. Hoje, o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores reveste-se de dimensões contextuais que se prendem com os processos de auto-reflexão e auto-consciencialização das necessidades de formação de cada professor, enquanto pessoa e profissional adequadas aos contextos. É nessa linha que Formosinho e Niza (2002) escrevem:

A prática pedagógica visa ainda a compreensão das problemáticas emergentes da acção docente nos respectivos contextos e estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros actores sociais e educativos. (p. 7)

Importa, assim, reforçar que, ao longo deste estudo, o termo de Prática Pedagógica é sempre utilizado como referindo-se à componente prática nos cursos de formação inicial de professores. Estamos, no entanto, conscientes de que este pode ser designado de outras formas, como é o caso de estágio, prática profissional ou prática de ensino citados pelos vários autores.

Têm sido múltiplos e relevantes, de facto, os estudos, incidindo sobre a teoria da formação profissional. Os novos modelos de formação profissional de professores conceptualizam a prática profissional, não como uma simples aplicação de teoria concebida em centros de investigação e laboratórios, mas antes como um “espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos” (Tardif et al., cit. por Formosinho & Niza, 2002, p. 13).

Esta perspectiva, para além de atribuir um papel importante à escola, enquanto local de trabalho para os profissionais da educação, centraliza a formação profissional na componente da Prática Pedagógica. Segundo Canário (2001), a articulação da formação leccionada na instituição de formação inicial e a Prática Pedagógica deve traduzir-se numa

dinâmica formativa tributária de uma concepção de alternância. Nesta perspectiva a prática profissional ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação que envolve de forma simultânea os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno («professores cooperantes») e os professores da escola de formação. (p. 31)

Roldão (cit. por Formosinho & Niza, 2002), por seu lado, apresenta uma proposta de “formação como projecto” que contraria os planos-mosaico para privilegiar o projecto curricular como uma unidade onde interagem diferentes componentes, passando pela teorização dos práticos e pela meta-análise reflexiva do processo formativo, por parte dos formandos. Para Formosinho (2001), um dos objectivos da iniciação profissional é saber transformar e adequar os conhecimentos curriculares em conhecimentos possíveis de serem mobilizados para o dia-a-dia. Aliás, como salientam Formosinho e Niza (2002), a Prática Pedagógica visa, em termos formais, “a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente (...) [bem como] a aquisição de capacidades de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (p. 18).

Trata-se, portanto, de proporcionar aos futuros professores a oportunidade de aprenderem a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, de forma a poderem fundamentar a sua acção educativa. É este salto de estatuto de aluno das disciplinas para o de um futuro profissional que a Prática Pedagógica deve promover nos formandos. Este efeito produzido pela Prática Pedagógica conduz, por vezes, as instituições, por vezes, a caírem na indiferença perante esta conflitualidade que poderia ser motivo de uma efectiva regulação qualitativa do próprio sistema de formação. O que acontece é que, em vez disso, se privilegia a lógica disciplinar em vez de atribuir à Prática Pedagógica aquilo que ela merece, ou seja, um

estatuto importante na formação ao nível pedagógico, curricular e orgânico, em vez da sua compartimentação disciplinar.

Quando se fala em estatuto pedagógico está-se a referir o papel formativo que é atribuído à Prática Pedagógica, devendo esta ter como finalidade a aprendizagem das competências básicas, isto é, “[a] integração de conhecimentos, capacidades e atitudes adequados ao desenvolvimento educativo – de que o professor necessita para o desempenho das suas funções docentes” (INAFOP, 2001).

A definição de competências serve assim de referência para o estabelecimento de processos formativos, para a sua avaliação e contínuo aperfeiçoamento. Formosinho e Niza (2002) corroboram essa perspectiva, mas sublinham a importância de o professor ter a capacidade de mobilização de saberes para a resolução de problemas colocados com a prática docente. É através da realização do estágio que os alunos, além de consolidarem aprendizagens, são avaliados nas suas potencialidades como futuros profissionais.

Na perspectiva de Formosinho e Niza (2002),

a prática pedagógica visa ainda a compreensão das problemáticas emergentes da acção docente nos respectivos contextos e estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros actores sociais e educativos. (p. 7)

Schön (2000), por seu lado, acentua o importante papel do ensino do trabalho prático na construção da identidade profissional do professor. Assim, o principal objectivo da disciplina de prática pedagógica é de que o futuro professor aprenda a ensinar, tendo por base a reflexão, possibilitando-lhe a construção de uma actividade docente crítica. É no contacto com a prática que o professor começa a compreender o complexo ambiente que é a sala de aula. Todavia, embora a futuro professor tenha um acompanhamento do orientador de prática, é através do seu processo reflexivo que vai detectar as necessidades dos seus alunos, reflectindo sobre a adopção de estratégias diversificadas a aplicar.

Para o CRUP (1997), por seu lado, a Prática Pedagógica deve, em suma, ser

o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. É muito mau para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor quando estes dois mundos se desconhecem ou

contradizem. Por isso é fundamental a organização da prática pedagógica segundo um princípio de relação interinstitucional. (p. 9)

Os objectivos da formação exigem, nesse enquadramento, as condições de operacionalização que a seguir se enunciam: *i)* número suficiente de escolas e contactos fáceis entre estas e a instituição de formação: *ii)* bons alunos à entrada da Prática Pedagógica: *iii)* bons formadores em ambos os tipos de instituição: *iv)* uma matriz conceptual que oriente a Prática Pedagógica.

Estes desafios, além disso, tornam aconselhável o estabelecimento de um protocolo entre as Escolas Superiores de Educação e Universidades e as escolas onde é desenvolvida a Prática Pedagógica. Nesse sentido, poderá haver possibilidade de escolha de profissionais com um perfil mais adequado, por um lado, e uma formação capaz de assegurar um comprometimento com os princípios estratégicos de formação inicial adoptados na instituição, por outro (Pacheco, 1995).

Liston e Zeichner (1993) alertam, em especial, para a falta de uma maior interacção entre os professores das áreas científicas e os da área pedagógica e entre a componente teórica (realizada nas instituições de formação) e o trabalho de campo (realizado nas escolas).

No seu documento de 2000, o CRUP acentua como foi, anteriormente referido, que o conhecimento profissional do professor deve ser orientado para o exercício da sua actividade prática, pelo que, para além da formação académica, a formação inicial tem necessariamente de contemplar uma componente prática integradora de todos os saberes. É assim relevado o papel decisivo da Prática Pedagógica para uma formação de qualidade, devendo, por isso, proporcionar uma aproximação gradual do formando ao mundo da escola. As experiências de campo devem ser de forma gradual, começando por actividades de observação e análise e culminando com um estágio profissional, ou seja, com o exercício efectivo e em plenitude de funções docentes e educativas, por parte do estagiário, acompanhado por uma supervisão adequada.

Ao falar de pesquisa sobre a formação inicial de professores deve fazer-se referência aos estágios de ensino e ao efeito que eles têm sobre os professores em formação. O que vimos denominando genericamente de “estágios de ensino” é referido por Zeichner (1992) como sendo

todas as variedades de observação e de experiência docente num programa de formação inicial de professores: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos académicos, as

experiências precoces incluídas nos cursos académicos, as práticas de ensino e os programas de iniciação. (p. 297)

O autor reporta-se ao estudo das características dos sujeitos, das interacções que se produzem, das estruturas e conteúdos programáticos, dos factores contextuais e dos papéis que comportam esses processos de formação prática.

Parte da formação inicial está, em suma, associada a uma componente de natureza mais académica, cuja finalidade é a aquisição, pelos futuros professores, de conhecimentos fundamentais sobre o acto de ensinar. Esta aquisição é susceptível de ser conseguida através de uma diversidade de metodologias de formação e de ensino que não se reduzem ao curso expositivamente conduzido numa prática independente da prática profissional. A segunda componente, a Prática Pedagógica, centrada na acção educativa em contexto real, é, todavia, considerada como a mais importante e a mais poderosa componente dos programas de formação de professores (Lortie, cit. por Rodrigues, 2001).

Isso não implica que, como bem alerta Ludovico (2007), haja a necessidade imperiosa de se

repensar as práticas e progredir para novos modelos de concepção e organização da formação, potenciando... a dimensão social-moral e deontológica e reflexiva, de modo a que a prática deixe de ser vista como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela, para se tornar um espaço original, facilitador da autonomia na aprendizagem e na formação. (p.59)

Não obstante a importância conferida à Prática Pedagógica, Alarcão (1996) assinala que o estágio pedagógico nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades é o parente pobre de todas as disciplinas. Essas instituições de ensino parecem, segundo a autora, dar pouca importância a esta fase da aprendizagem dos futuros professores, remetendo para segundo plano o relacionamento da teoria com a prática e esquecendo a necessidade que os formandos têm de aprofundar o seu saber.

A autora antes citada, adverte, desse modo, a necessidade de se formarem orientadores de estágio para desempenharem “tarefas que são específicas da supervisão”. Interroga-se, por outro lado, se os orientadores estarão preparados para utilizar estratégias formativas de reflexão sobre a acção, se serão eficazes no campo do “saber e saber-ser em psicologia interpessoal”, se serão capazes de desenvolver relações humanas eficazes e motivadoras, se conhecerão o percurso universitário dos estagiários e se estarão “actualizados nas metodologias de ensino da sua disciplina” (1996, p. 27).

Como acentua Rodrigues (2001), a Prática Pedagógica “enquanto componente da preparação inicial para ser professor, deve ser reconceptualizada, clarificando-se as suas finalidades e objectivos na Formação Inicial de Professores” (p. 15). Isso implica um corpo de profissionais de formação, providos de conhecimentos, capacidades e atitudes específicas que fundamentem as suas competências, enquanto formadores no contexto de trabalho, para além de o mesmo ser dotado de capacidades básicas para sustentar uma reflexão eficaz sobre as práticas. Uma vez que a vertente reflexiva durante a Prática Pedagógica é suportada pela utilização dos portefólios, achámos adequado abordar essa temática no ponto que a seguir se inclui.

#### **2.4.2.1 - Portefólios: um instrumento ao serviço da Prática Pedagógica reflexiva**

Ao considerar qualquer processo de formação importa ter em conta uma vertente fundamental de análise e reflexão avaliativa, respeitante ao percurso do formando. Nesse sentido, a formação de professores tem vindo a ser desafiada por uma nova perspectiva que exige a procura de novas referências, sustentando a importância da formação num contexto reflexivo.

Uma das estratégias hoje bastante recomendadas para o desenvolvimento desta competência reflexiva dos professores em formação, durante a Prática Pedagógica, são os dossiês e, mais recentemente, os portefólios reflexivos que não são mais do que registos escritos e documentos pessoais onde o formando vai descrevendo e procurando analisar as experiências mais significativas que ocorreram durante a sua formação. Alarcão e Tavares (2005) colocam, nesse âmbito, a tónica em vertentes fulcrais como a reflexão sistemática e os produtos a desenvolver, caracterizando o portefólio reflexivo como um documento (em papel ou em suporte digital) que se traduz num “conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (p. 105).

Ceia (2002) vai na mesma linha quando, reportando-se à utilização do portefólio na Prática Pedagógica, durante a formação inicial de professores, afirma:

[Este] é o resultado visível e objectivo de todo o trabalho educativo de um professor-estagiário. Representa um olhar auto-crítico sobre aquilo que se ensinou, sobre os métodos de ensino utilizados e sobre o processo de avaliação a que o professor-estagiário se sujeitou... A componente

auto-reflexiva é uma das mais importantes na construção do portefólio da Prática Pedagógica. O professor-estagiário deve ser capaz de auto-avaliar permanentemente o seu trabalho pedagógico e reflectir sobre os resultados do seu ensino. (p. 2)

Para Grilo (2002), este instrumento utilizado pelo professor em formação, no âmbito da Prática Pedagógica, corresponde a um conjunto de recursos educativos referentes a uma determinada unidade didáctica por ele leccionada, para além das reflexões nele contidas. No seu trabalho intitulado “Portefólios Reflexivos na Formação Inicial de Professores” o autor dá-nos algumas indicações sobre a estrutura geral a que um portefólio deve, genericamente, obedecer, apesar de cada um dever ser elaborado de forma personalizada. Essas indicações são as que a seguir se transcrevem:

1. Nota introdutória
2. Reflexão autobiográfica
3. Enquadramento conceptual ou filosofia de ensino (...)
4. Objectivos a curto, médio e longo prazo
5. Prática Pedagógica
  - 5.1. Planificação de uma unidade ou subunidade didáctica (Regência)
  - 5.2. Análise da qualidade do ensino
  - 5.3. Análise da aprendizagem dos alunos
6. Relacionamento com a comunidade escolar
  - 6.1. Relacionamento com os alunos
  - 6.2. Relacionamento com o núcleo de estágio
  - 6.3. Relacionamento com pais e encarregados de educação
  - 6.4. Relacionamento com os restantes elementos da comunidade escolar
7. Dados adicionais. (p. 363)

O paradigma conceptual que suporta a utilização dos portefólios está de acordo com as teorias da aprendizagem desenvolvidas por Bruner (2000), Dewey (2002) e Vygotsky (2000), em que as mesmas têm como grande suporte a interacção social. Neste quadro de referências, o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos é promovido através de trocas recíprocas que estabelecemos com os outros e das experiências significativas que suscitam o diálogo, a reflexão e a partilha.

Schön (cit. por Sá-Chaves, 2000a), preconiza a continuidade do processo reflexivo, situando-o num momento prévio, concomitante ou posterior à acção. Nesta perspectiva, o professor vai adquirir conhecimento prático, vai reflectir sobre as crenças e teorias implícitas, vai reflectir sobre as suas competências pessoais e profissionais, tornando-se cada vez mais consciente do seu poder transformador. Os portefólios reflexivos representam, nesta perspectiva,

uma estratégia de reflexão que vai permitir o auto-conhecimento dos sujeitos. O conhecimento, digamos, situa-se e desenvolve-se de modo dinâmico e interactivo através da construção dos portefólios.

Segundo Sá-Chaves (2000a), os portefólios devem conter dois elementos essenciais: evidências das capacidades e competências e reflexão sobre essas mesmas evidências e sobre a prática do dia-a-dia. Através dos mesmos, os formandos vão consciencializando e interligando os seus processos de ensino e aprendizagem, participando de forma activa através de um processo de auto-descoberta, na construção personalizada do conhecimento. Os portefólios revelam-se singulares, únicos, espelhando a personalidade do seu autor. São assim uma peça rica de significados reflectindo todo um percurso feito na base do diálogo consigo próprio, da partilha e da negociação entre colegas e formador.

Sá-Chaves et al. (cit. por Sá-Chaves, 2000a), preferem, assim, utilizar o conceito de “Portefólio reflexivo”, configurando este os

instrumentos de diálogo entre formador e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros. (p. 15)

O estudo de caso desenvolvido por Neves (cit. por Marques, sd), evidencia que a construção dos portefólios reflexivos tem implicações ao nível da supervisão, nomeadamente do papel do supervisor institucional. O portefólio, enquanto instrumento reflexivo das práticas, é simultaneamente um orientador da supervisão e da formação, é como que um guia de bordo que permite ao supervisor ir ajustando a sua rota às eventualidades do percurso de cada aluno, respeitando, deste modo, as suas características, o seu ritmo de aprendizagem, as suas capacidades e dificuldades.

Um supervisor, ao apoiar a elaboração dos portefólios reflexivos dos seus formandos, deve interrogar-se e colocar-lhes questões significativas; suscitar o levantamento de hipóteses, a experimentação e a verificação; promover a auto-avaliação, levando os formandos a constatar as vantagens em recorrer à pesquisa, à reflexão e à interacção com os outros, possibilitando deste modo o desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão & Tavares, 2003).

O portefólio reflexivo funciona também como um espelho para o formador/supervisor. Ao ler as reflexões dos alunos, o supervisor tem o «feedback» das suas intervenções verbais e até não verbais, representando um instrumento essencial para o supervisor avaliar e orientar a sua própria acção.

A consubstanciar tudo o que tem sido mencionado sobre a utilização de portefólios como estratégia ao serviço da Prática Pedagógica, recorreremos ainda às perspectivas de Oliveira e Alves (2006). Estas vão no sentido de que as experiências que têm sido realizadas por diversos professores, inclusivamente em Portugal, no âmbito de um curso de formação de formadores, são bastante encorajadoras, para além de os portefólios poderem influenciar, positivamente, as formas como se ensina, como se aprende e como se avalia.

## **2.5 - Formadores de professores**

### **2.5.1 - A formação dos formadores de professores**

Na perspectiva de vários autores, o papel que se reconhece aos professores, enquanto agentes de mudança e orientadores dos alunos, exige uma reflexão e até uma revisão profunda em termos de formação inicial. Esta, encarada como uma preparação formal numa instituição específica de formação de professores, necessita que lhe seja conferida maior atenção, pois se ambicionamos um ensino de qualidade e se queremos oferecer aos jovens a melhor educação, é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar (Wideen & Tisher, cit. por Rodrigues, 2001).

A criação de condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade passa, necessariamente, pelo aperfeiçoamento adequado e actualizado da formação dos professores, mas também por uma formação exigente daqueles que são os formadores dos professores. Para que tal aconteça, tem de haver, obrigatoriamente, exigências em termos de recrutamento, da preparação e de apoio permanente aos formadores de professores e, posteriormente, aos futuros professores.

Para Rodrigues (2001), existem ainda algumas dúvidas no que respeita aos diversos papéis que são atribuídos a estes formadores, no âmbito da formação de professores. Na verdade, como salienta a autora,

num conjunto alargado de profissionais que se ocupam da formação inicial de professores é difícil identificar os formadores de professores como um grupo, quer na formação inicial, quer na formação contínua. Podemos aliás interrogarmo-nos sobre que intervenientes, no percurso formal de preparação inicial para a profissão de professor, se percebem e/ou são percebidos como formadores de professores. (p. 2)

A mesma autora depreende, deste modo, que nem sempre tem sido dada a atenção ao desenvolvimento adequado do currículo, em termos de formação de formadores de professores. Por outro lado, também acha que não se tem feito um esforço adequado em termos de política educativa, capaz de apoiar o formador de professores a perceber, de facto, o que precisa de saber para poder ir ao encontro das exigências da preparação dos futuros docentes para a sociedade actual, em permanente transformação.

Hoje, as tarefas e as funções a desempenhar pelo formador junto dos seus formandos são inúmeras e complexas sendo-lhe, nomeadamente, solicitado que seja capaz de responder às necessidades de uma população heterogénea e multicultural e crescentemente tecnológica. Tudo isto exige, para além do mais, o desenvolvimento de uma cultura de investigação, acompanhada de uma forte vertente reflexiva (Schön, 1995), quer junto dos formadores quer junto dos futuros professores.

Teoricamente, todos têm plena consciência das necessidades, em termos educativos, de uma formação adequada e sempre renovada, mas, na prática, nem sempre se alcança o que é desejável e conveniente. A verdade é que se torna necessário dar mais atenção à formação de professores e, de um modo particular, à formação daqueles que vão preparar os futuros professores. Não interessa ficar apenas pelas intenções, pelos ideais políticos, é preciso concretizar no real, isto é, ao nível das escolas de formação (Cochran-Smith, 2003).

Alarcão (1996) sugere que, para o efeito, sejam constituídas equipas formativas nas instituições onde formam os futuros professores, que os orientadores de estágio tenham uma formação especial, que façam parte dum “quadro profissional especializado”, que trabalhem com estas instituições “em actividades de formação inicial mas também de divulgação, investigação e formação contínua” (p. 27). No entender da autora, esta perspectiva de formação

vai para além de uma aprendizagem de técnicas e da transmissão de informação, antes devendo promover a reflexão e a construção do saber.

É neste sentido que Cochran-Smith (2003) alerta para a necessidade de ser dada especial atenção não apenas aos conhecimentos que devem ser exigidos aos formadores dos professores, mas também de estes serem levados a questionar-se sobre ideias e valores enraizados no que se refere à prática educativa:

The education of teacher educators in different contexts and at different entry points over the course of professional career is substantially enriched when inquiry is regarded as a stance on the overall enterprise of teacher education and when teacher educators inquire collaboratively about assumptions and values professional knowledge and practice, the contexts of schools as well as higher education, and their own as well as their students' learning<sup>1</sup>. (p.7)

A educação implica não uma exigência mas uma orientação para o progresso pessoal e social. O que se deseja não é impor ideias, é antes levar as pessoas a pensar; não se pretende que memorizem mas que investiguem, que questionem e que procurem continuamente melhorar as suas práticas educativas. Este é um trabalho que não deve ser realizado de um modo isolado, dentro de uma sala de aula. Trata-se de um trabalho a ser aperfeiçoado no seio de uma comunidade educativa em que o desenvolvimento e aprendizagem pessoal e profissional ocorram em contacto com os outros. A este propósito continua Cochran-Smith (2003), “taking an inquiry stance means teachers and student teachers working within inquiry communities to generate local knowledge, envision and theorize their practise and interpret and interrogate the theory and research of others”<sup>2</sup> (p. 8).

Através do contacto com os outros e da troca de pontos de vista, é possível questionar ideias enraizadas, conceitos prevaletentes, tornando-se assim possível mudar e evoluir. O professor deve, nessas circunstâncias, junto dos seus alunos, ser agente de mudança, o mesmo

---

<sup>1</sup> Opus cit. pág. 7 “A educação dos educadores de professores em diferentes contextos e em diferentes pontos de entrada do curso da carreira profissional é substancialmente enriquecido quando o questionamento é visto como aspecto essencial de toda a educação do professor e quando os educadores de professores questionam colaborativamente sobre assunções e valores, o conhecimento e a prática profissional, os contextos escolares bem como sobre mais educação, e a sua própria educação e a aprendizagem dos seus alunos”. (Tradução livre).

<sup>2</sup> Opus cit. p. 8 “Optar pelo questionamento significa professores e estudantes para professores a trabalharem dentro de comunidades inquiridoras para gerar conhecimento local, visionar e teorizar a sua prática, e interpretar e interrogar a teoria e a investigação de outros” (Tradução livre).

devendo acontecer com aquele que forma os professores; daí a premência de pensar ou repensar o modo como se formam os formadores.

Interroga-se Zuzovsky (cit. por Lunenberg, 2002), sobre se: “– Is it more effective to start with discussions on theories and models... or is it rather more effective to derive topics of discussion from observation of teaching?”<sup>3</sup> (p. 267).

O professor dos professores tem de ser alguém capaz de expor aos formandos a sua própria aproximação pedagógica e didáctica, de modo a poder-se estabelecer uma discussão entre todos. É preciso uma formação direccionada para a prática, mais do que para a teoria e que envolva, sobretudo, a reflexão. Nesse sentido, a prática de ensino passa a ser concebida como uma actividade reflexiva (Schön, 2000) e os professores como profissionais em permanente aprendizagem, possibilitada pela prática da reflexão.

Por tudo isto, os formadores de professores têm, inquestionavelmente, uma complexa tarefa, a qual envolve a responsabilidade não apenas de possibilitar ao futuro professor bases sólidas, no que se refere à componente científica, didáctica e pedagógica, mas também de o auxiliar ao nível da aquisição de competências reflexivas. Interessa, por isso, que o formando seja capaz de continuar o seu desenvolvimento, de um modo autónomo, para além das Escolas Superiores de Educação ou dos Centros de Formação.

Na perspectiva de diversos autores (ver, por exemplo, Rodrigues, 2001), tem sido, todavia, muito escasso o conhecimento que a investigação educacional tem produzido sobre os formadores de professores, contrastando com um discurso que afirma serem eles a peça fundamental no sistema de formação.

### **2.5.2 - Formadores de professores com funções de supervisão**

Como assinalam Alarcão e Tavares (1987), “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (p. 34). A supervisão pode, dessa forma, contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores, se pensarmos na qualificação da escola e dos professores.

---

<sup>3</sup> Opus cit. p. 267 “É mais eficiente começar com discussões sobre teorias e modelos... ou será muito mais eficiente derivar tópicos de discussão a partir da observação de ensino?” (Tradução livre).

O conceito de supervisão é, no entanto, polissémico, sendo várias as perspectivas e definições partilhadas por diferentes autores. Esta diversidade de significados atribuídos à supervisão prende-se com o facto de este conceito ter subjacente uma determinada concepção de sociedade, cultura, políticas educativas, teorias de formação de professores, concepções de formação, de professores, de escola, entre outras.

A supervisão é um conceito que aparece muitas vezes intimamente ligado à orientação da Prática Pedagógica por alguém em princípio mais experiente e mais informado, sendo a acção supervisiva fortemente determinada pela postura do supervisor e a forma

inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico. (Mintzberg, cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p. 45)

Para Vieira (1993), a supervisão, no âmbito da formação, consiste numa actuação de monitorização sistemática da Prática Pedagógica pelos procedimentos de reflexão e experimentação, através dos quais, se possa corrigir aquilo que está mal e manter aquilo que a experiência revelar ser eficiente e positivo.

Sá-Chaves (2000b), por sua vez, refere-se à supervisão no processo de formação como sendo

uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo. (p.75)

O processo de supervisão na formação de professores deve ser percebido através da vertente formativa ou pedagógica, enquanto meio para a promoção do desenvolvimento profissional, podendo decorrer em diferentes contextos, quer na formação inicial, quer na formação contínua. O mesmo ultrapassa, desse modo, a pessoa do professor em formação para alcançar o último alvo, ou seja, “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Artº 2.º, n.º 4).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), a supervisão exerce uma acção directa na Prática Pedagógica que, por sua vez, actua sobre o processo de ensino e aprendizagem,

promovendo, assim, o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Segundo os mesmos autores, a relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem traduz-se em vários pressupostos: o professor é uma pessoa ainda em desenvolvimento, mas com um futuro e um passado de experiências; o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se também numa situação de aprendizagem; o supervisor é geralmente um adulto com mais experiência e a sua função é ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos.

No que diz respeito ainda à função do supervisor e da sua importância no acompanhamento dos professores estagiários, Casanova (2001), indo ao encontro do que tem vindo a ser salientado, realça que

o papel do supervisor é de fundamental importância, dado que a sua acção se repercute no desenvolvimento do professor/formando e dos seus alunos. A função do supervisor é de grande valor, uma vez que todos os intervenientes (supervisor, professor/formando e alunos) se encontram num processo de desenvolvimento. (p.3)

Percebe-se bem o sentido do papel do supervisor, num contexto de supervisão, através do seguinte excerto de Alarcão (1995):

Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com este microcosmos estabelece relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e do jovem. (p. 5)

### **2.5.2.1 - Professores cooperantes**

Nas palavras de Formosinho (2001, p. 58), “o professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente”.

Os formadores com funções de professores cooperantes são frequentemente apontados como a variável a que maior importância se atribui no êxito da formação. No entanto, e como salienta Rodrigues (2001), a prática que eles orientam é também, contraditoriamente, considerada como a componente menos prestigante na formação de professores.

Reportando-se ao professor cooperante, a autora antes citada, refere que ele é visto como um influenciador a nível das práticas, intervém, muitas vezes, de forma conservadora, contrariando o empenho de inovação anteriormente feito na e pela instituição de formação inicial. Surge, assim, o conhecido conflito entre, de um lado, o ponto de vista dos professores cooperantes preocupados com o mundo da prática profissional, e, do outro, as instituições de formação mais preocupadas com a implementação da teoria educacional na prática.

Seja como for, a importância dos professores cooperantes na formação prática dos professores é de tal modo determinante que são poucos, talvez nenhuns, os professores que não recordam o seu professor cooperante aquando da realização do estágio. Na óptica de Formosinho (2001), este elemento é um modelo e ao mesmo tempo uma referência profissional e afectiva inesquecível e insubstituível, sendo de destacar dado “o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional” (p. 58).

No quadro do sistema educativo português não são conhecidos pré-requisitos obrigatórios para se ser professor cooperante. A legislação publicada sobre a formação especializada (Decreto Lei nº 95/97 de 23 de Abril) estabelece como objectivo da especialização em Supervisão Pedagógica a aquisição de qualificação para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e de professores, traduzida na aquisição de competências e de conhecimento científico, pedagógico e técnico, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação.

O recrutamento dos professores cooperantes parece ter-se mantido ligado a uma competência pedagógica, ou sobretudo didáctica, reconhecida em sala de aula. O modelo mais frequente de se chegar aos professores cooperantes parece ser a sua experiência e desempenho satisfatório de ensino em sala de aula, da qual se deduz uma competência para formar outros profissionais. Por outro lado, a selecção de escolas onde se colocam os futuros professores para fazer o estágio, as dificuldades das instituições de formação no recrutamento de professores que aceitem as tarefas de professores cooperantes e a falta de clareza e precisão quanto aos critérios exigidos não deixam de colocar dificuldades que afectam a qualidade de ensino a nível da Prática Pedagógica que se pretende oferecer ao aluno em formação inicial (Rodrigues, 2001).

Hoje em dia, no âmbito da Supervisão Pedagógica, já há uma oferta de formação a este nível que se estende pelas diferentes regiões do país, abrangendo quase todas as universidades com interesses na formação e muitas Escolas Superiores de Educação, entre ensino privado e

ensino público. Ainda na perspectiva de Roldão (2001), parece continuar a não haver qualquer articulação entre a posse da qualificação e as exigências de recrutamento para o desempenho da função de professor cooperante, como formador da componente prática da formação inicial. Por outro lado, importa recordar, numa época em que tanto se questionam as práticas que são formativas, que ninguém se forma pelos seus próprios meios, requerendo-se algum dispositivo que seja concebido e percebido como mediador/formador (Ferry, 1991).

### **2.5.2.2 - Professores orientadores de Prática Pedagógica**

Alarcão e Tavares (2003), enveredando pela mesma linha dos autores anteriormente citados, defendem também que o orientador de Prática Pedagógica é um facilitador de aprendizagens que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos, através da implementação de estratégias supervisivas promotoras da reflexão e espírito crítico nos seus formandos.

Segundo Formosinho (2001), o supervisor institucional, designado por nós por orientador de Prática Pedagógica, é o docente da instituição de formação que acompanha e orienta a Prática Pedagógica. Não está diariamente na escola de acolhimento, apenas a vai visitar, muitas vezes pontualmente, cabendo-lhe a tarefa de fazer a ponte entre a instituição de formação e os professores cooperantes das escolas. Ele intervém individualmente junto destes e dos seus formandos, tendo um papel de mediador entre os seus estagiários, com os cooperantes com quem trabalha e com os professores das disciplinas curriculares da instituição de formação.

É também função do orientador de Prática Pedagógica recorrer aos professores das diferentes disciplinas, a fim de estes darem apoio às dificuldades dos alunos e transmitir-lhes informações relativas ao desempenho dos estagiários nas diferentes áreas do saber. Por último, tem ainda o papel de coordenar e constituir equipa com os cooperantes que trabalham com ele. Ainda na perspectiva de Formosinho (2001), a carreira académica destes professores de prática “depende de haver posições formais alocadas para as áreas de didáctica (ou metodologia) específica e de supervisão de práticas, pois são as áreas inequivocamente profissionalizantes do curso” (p. 58).

Rodrigues (2001) interroga-se sobre a função dos formadores no percurso formal de preparação inicial para a profissão de professor, ou seja, questiona se estes são percebidos,

realmente, como formadores de professores. Nesse sentido, os professores que leccionam áreas científicas tendem a desconsiderar o seu papel na formação dos professores, reservando essa missão para os seus colegas da área educacional, ou seja, das didáticas. Todavia, parte desses que leccionam a didáctica de uma dada disciplina tendem, também, a ver-se mais como especialistas dessa disciplina, guardando o verdadeiro papel de formador para os colegas das instituições de formação que se ocupam da Prática Pedagógica e da coordenação dos estágios. Estes, por outro lado, tendem também a não valorizar o seu papel na preparação profissional do professor, delegando essa função ao professor cooperante que “em parceria, se responsabiliza pelo acolhimento, acompanhamento, orientação, supervisão [e] avaliação dos estagiários” (p. 3).

### **2.5.2.3 - Interfaces**

O professor cooperante e o orientador de Prática Pedagógica devem conjugar-se, na perspectiva de Formosinho (cit. por Neves, 2007), de modo a promoverem e orientarem a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, impondo a estes dois intervenientes uma “ruptura epistemológica” na relação com os saberes, dado que estes não têm valor em si mesmo, mas antes naquilo que representam para a acção docente. Neves (2007) refere ainda que os saberes disciplinares devem ser transformados e mobilizados em saberes profissionais, cabendo ao orientador da Prática Pedagógica e ao professor cooperante promover essa transformação.

A avaliação do desempenho profissional do estagiário é uma tarefa comum ao orientador de Prática Pedagógica e ao professor cooperante. Contudo, há especificidades de cada um dos formadores que os distinguem em alguns papéis. Assim, como já foi referido, o professor cooperante está inserido profissionalmente numa sala, dentro da escola e a sua acção situa-se ao nível da formação em contexto, enquanto o orientador da Prática Pedagógica apenas visita a instituição de ensino, cabendo-lhe a tarefa de fazer a ponte entre a instituição de formação e os cooperantes.

Para Neves (2007), na linha mais académica da formação, verifica-se uma divisão entre as disciplinas curriculares e a Prática Pedagógica e, conseqüentemente, menos interacção entre todos os formadores envolvidos. Este fosso entre a componente disciplinar de um curso e a sua componente prática traduz-se em interacções pouco relevantes entre os formadores e,

consequentemente, em pouca ou mesmo nenhuma “influência dos professores cooperantes nas políticas e práticas da instituição de formação” (Formosinho, 2001, p. 59).

Por outro lado, Formosinho (2001) refere que os professores cooperantes não têm assento nos órgãos onde é definida a política da instituição de formação, nem participam nas reformulações curriculares. Também não recebem outro tipo de benefícios académicos ou profissionais por parte da mesma, como subsídio, por exemplo, para frequência de congressos ou outros. Muitas vezes, nem a sua formação específica é motivo de preocupação por parte da instituição de ensino. Pelo exposto, e na perspectiva de Neves (2007),

a supervisão não pode ignorar as vantagens que advêm do estabelecimento de parcerias entre os locais de estágio e a instituição de formação inicial... Por outro lado, acreditamos que o sucesso dos alunos passa também pela prática de aprendizagens cooperativas, independentemente do nível de ensino em que se situam. (p. 93)

## **CAPÍTULO III**

# **METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO**

### **3.1 - Opções metodológicas de base**

Este estudo teve como grande objectivo procurar conhecer as representações acerca do papel da Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores, junto de um pequeno grupo de formadores de professores que intervém no contexto desta unidade curricular.

Tendo por base uma abordagem de perfil interpretativo, esta investigação é de natureza exploratória e de ênfase qualitativa, dado que privilegia a descrição através do estudo das percepções pessoais dos sujeitos que fornecem informação sobre o que se pretende pesquisar (Barbier, 1991). A mesma configurou um estudo que envolveu oito formadores de professores (quatro professores cooperantes e quatro professores orientadores da Prática Pedagógica), a exercerem a sua actividade em escolas oficiais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na região da Grande Lisboa e em Escolas Superiores de Educação, da mesma região, uma pública (designada por ESE A) e outra privada (designada por ESE B).

A opção pela investigação qualitativa deveu-se à exigência manifestada pela natureza do tema e pelo instrumento utilizado. Sintetizando, podemos afirmar que o nosso estudo se define como descritivo e exploratório de uma realidade contemporânea, como foi referido anteriormente, centrado na Prática Pedagógica. Torna-se, por isso, bastante pertinente, já que é através da mesma que os futuros professores vão adquirir as “ferramentas” consideradas necessárias para exercerem a sua profissão, necessitando de uma exploração ao nível das representações em que assenta, de modo a permitir determinar a importância da Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (pré-Bolonha)), com base nas concepções que os formadores possuem acerca das suas funções.

Para a consecução dos objectivos específicos (Capítulo I; 1.2) da investigação e dada a necessidade da formulação de questões específicas aos inquiridos, optámos pela entrevista semi-estruturada, pelo facto de nos parecer ser a técnica de recolha de dados mais adequada para responder às questões da investigação. Na perspectiva de Quivy e Campenhoud (2008), o recurso a esta entrevista tem por objectivo permitir aos entrevistados explorarem os seus relatos, de forma flexível e aprofundada. Nesse sentido, considerámos que, ao darmos aos inquiridos a oportunidade de verbalizarem aspectos relativos à Prática Pedagógica, estes poderiam fornecer inferências mais perspicazes e indicadores importantes, para além de deixarmos, tanto quanto

possível, “andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (p. 194).

### **3.2 - A investigação qualitativa**

A investigação qualitativa em educação pode assumir diversas formas e ser conduzida em múltiplos contextos. Nesta abordagem, os dados recolhidos são designados de qualitativos, o que significa que são dados ricos em pormenores descritivos em relação a pessoas, locais, conversas, entre outros. Este tipo de investigação não tem, em geral, como propósito responder a questões prévias ou testar hipóteses; o que se pretende é a compreensão de comportamentos, a partir das perspectivas dos participantes na investigação. Assim, os dados são normalmente recolhidos através de um contacto aprofundado com os indivíduos nos seus contextos naturais.

É desse modo, e na perspectiva Bogdan e Birklen (1994), que esta modalidade de pesquisa é frequentemente designada por naturalista, o que se deve ao facto de o investigador incidir o seu estudo nos comportamentos naturais das pessoas, frequentando os locais em que os fenómenos que está a estudar se desenrolam de forma natural e tentando não o alterar decisivamente. Em suma, as características principais da investigação qualitativa são: *i)* ter o ambiente natural como fonte directa dos dados e o investigador como instrumento principal; *ii)* a investigação ser, geralmente, descritiva (naturalista); *iii)* a análise de dados tender a ser indutiva; *iv)* haver maior interesse pelo processo do que pelos resultados.

As técnicas de recolha de dados que melhor se adequam à investigação qualitativa são a observação participante e o inquérito, nomeadamente, por entrevista. A maioria dos estudos é desenvolvida com pequenos grupos, podendo acontecer que o investigador restrinja o seu estudo a um único participante. Alguns investigadores têm uma atitude positiva perante a utilização de métodos e estratégias de investigação qualitativa e interpretativa, embora reconheçam algumas das suas fragilidades, quer ao nível conceptual, quer ao nível metodológico e processual.

Fernandes (2008b) refere-se a estas fragilidades conotando-as de desvantagens, no entendimento de que as mesmas colocam sérias limitações à objectividade. Na sua opinião, estas

desvantagens traduzem-se numa forte componente de observação que pode vir a evidenciar as convicções do investigador.

### **3.3 - Procedimentos de recolha de dados**

No nosso caso, e tendo sempre em atenção os objectivos propostos para o estudo, optámos, como antes se referiu, por utilizar como procedimento de recolha de dados a entrevista individual. Esta caracteriza-se por ser uma conversa entre dois interlocutores, um entrevistador e um ou mais entrevistados, tendo como objectivo extrair determinada informação destes últimos. A grande vantagem desta técnica tem a ver com o facto de, através dela, o entrevistador poder explorar determinadas ideias, investigar motivos e sentimentos ou testar respostas (Bell, 1997).

Nesse sentido, foi construído o instrumento de recolha de dados, usado neste estudo, fortalecendo a necessidade de as respostas serem esclarecedoras, relativamente ao campo da pesquisa. Para a realização das entrevistas, foi necessária a análise de alguns documentos, tais como leis; pareceres; decretos; directrizes curriculares, relativas à Prática Pedagógica na formação de professores; entre outros. Através da técnica da entrevista, recolheram-se dados de natureza qualitativa que permitiram uma análise de confronto entre os professores cooperantes e os professores orientadores de Prática Pedagógica. A consulta de portefólios dos formandos, por sua vez, foi realizada após terminadas as entrevistas aos professores orientadores de Prática Pedagógica de ambas as Escolas Superiores de Educação, permitindo também fazer uma análise sobre os mesmos.

Procurámos também respeitar os procedimentos éticos de que se deverá revestir qualquer investigação que envolva relações humanas (Sousa, 2005). O primeiro passo foi solicitar às Escolas Superiores de Educação e às Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico autorização para realizar as entrevistas, bem como para consultar os portefólios dos formandos; seguiu-se a averiguação da disponibilidade e do interesse dos professores na investigação, garantindo sempre a confidencialidade da informação recolhida e o anonimato dos participantes.

### 3.3.1 - A entrevista semi-estruturada e a análise dos portefólios

Apesar de a entrevista ser considerada um método de recolha de informações, Bardin (1995) refere que, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão fecundos quanto possível.

A opção pela técnica da entrevista teve em conta o facto de ela ser um dos modos mais adequados à abordagem, de forma globalizante, do percurso formativo dos professores. Daí o seu alargamento a outros contextos da sua experiência de vida, valorizando-se, deste modo, experiências que não são formalmente reconhecidas, mas que foram consideradas como significativas pelos professores entrevistados, do ponto de vista da aquisição de competências e do seu desenvolvimento profissional. Desta forma, e como salienta Patton (1990), a entrevista permite que os professores relatem o seu pensamento nas suas próprias palavras, de forma a expressarem as suas perspectivas pessoais.

O tipo de entrevista que utilizámos foi a *entrevista semi-estruturada*. Na perspectiva de Quivy e Campenhoud (2008), este tipo de entrevista caracteriza-se pelo facto de o entrevistador colocar questões principais, apoiado num *guião* previamente elaborado, mas com a possibilidade de adaptar o instrumento de pesquisa ao nível de compreensão e receptividade do entrevistado, introduzindo novas questões ou alterando a sua sequência, com vista à obtenção de novas informações. Ao conduzir a entrevista deve, todavia, deixar que o entrevistado fale abertamente bem como ter a preocupação de reencaminhar a entrevista para os objectivos desta, caso o entrevistado se afaste dos mesmos, procurando também colocar-lhe as perguntas às quais ele não responde por si próprio. Todo este processo deve, contudo, ser conduzido de uma forma natural.

De acordo com Quivy e Campenhoud (2008), as principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas são: *i*) possibilidade de acesso a uma diversidade informativa; *ii*) capacidade de o investigador esclarecer alguns aspectos no decorrer da entrevista, algo que a entrevista mais estruturada dificilmente permite; *iii*) criar, na fase inicial de qualquer estudo, pontos de vista e hipóteses para o aprofundamento da investigação, definição de novas estratégias e selecção de outros instrumentos.

No dizer de Durhan (1986), a entrevista semi-estruturada poderá esconder, porém, algumas armadilhas, tendo em conta o processo de identificação subjectiva que se estabelece

neste tipo de recolha de dados, como já foi referenciado, especialmente quando os inquiridos e o entrevistador fazem parte do mesmo universo cultural. Nesse caso, adverte o autor, corre-se sempre o risco de se começar a explicar a realidade pelas categorias “nativas”, ou seja, de começar a olhar a realidade exclusivamente pelo olhar do interlocutor. Convém, nessa perspectiva, assegurar que o entrevistado não seja levado a responder nos termos que o investigador quer ouvir.

Ainda assim, este tipo de entrevista supera as possíveis desvantagens, pelo facto de o entrevistador conseguir explorar ideias, investigar motivos e sentimentos e testar respostas, o que dificilmente conseguiria pela aplicação de um simples questionário.

Pelo exposto, pode depreender-se que a realização de entrevistas depende da experiência de campo do entrevistador. Na perspectiva de Neto (1998), por mais que saibamos sobre aquilo que queremos investigar são necessárias competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza, como já foi focado no ponto anterior. Entre essas competências são de destacar as seguintes: capacidade de adquirir uma nova postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as questões e ter algum controlo nas expressões não verbais, dentre outras.

A opção pela consulta de portefólios, por sua vez, deveu-se ao facto de ela nos poder facultar dados respeitantes ao percurso dos formandos durante a Prática Pedagógica. Segundo Grilo (2002), estes instrumentos utilizados pelos mesmos correspondem a um conjunto de recursos educativos e de reflexões nele contidas, correspondendo, por assim dizer, ao resultado visível e ao olhar auto-crítico daquilo a que se sujeitaram durante esse período. Nesse sentido, a consulta visou essencialmente a análise da componente auto-reflexiva levada a cabo pelos formandos no decorrer da Prática Pedagógica.

### **3.3.2 - Fases de preparação e validação do guião da entrevista**

Foi de acordo com os objectivos específicos, anteriormente descritos (Capítulo I; 1.2), que construímos dois guiões das entrevistas com as respectivas questões que foram sucessivamente reformuladas, ao longo do processo de validação. A construção dos guiões foi norteada pelo objectivo geral deste estudo, ou seja, pelo interesse em conhecer as representações

que os formadores de professores evidenciavam acerca do papel da Prática Pedagógica, entendida como uma componente central da formação profissional dos professores.

As questões formuladas foram de resposta aberta, permitindo, desse modo, aos entrevistados responderem com as suas próprias palavras e convicções, beneficiando de uma maior liberdade de expressão. Este tipo de questões garante aos inquiridos uma maior fidelidade e originalidade das suas ideias, bem como permite ao entrevistador obter uma diversidade de informações.

Aquando da elaboração de um guião de entrevista, é importante ter em conta as habilitações académicas do público-alvo a que se destina. O conjunto de questões deve, por outro lado, ser bem organizado e conter uma forma lógica, evitando questões insignificantes ou intrusivas e uma estrutura demasiado complexa. Os guiões possibilitaram-nos reencaminhar a entrevista para os objectivos (gerais e específicos) do estudo atrás enunciados, cada vez que o entrevistado deles se afastava, e “colocar as perguntas às quais o entrevistado não [chegava] por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoud, 2008, p. 194).

As questões que fazem parte de um guião devem ser adequadas em número e na representatividade dos temas subjacentes à pesquisa em curso. Elas devem, por um lado, ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o da *clareza* (devem ser unívocas e concisas); o da *coerência* (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e o da *neutralidade* (não devem induzir uma dada resposta). Deste modo, estivemos atentos aos momentos que precederam o início da entrevista, considerados de grande importância “para que o entrevistado se descontraia e não se sinta empurrado” (Lessard-Hérber, Goyette & Boutin, 1994, p.165). No decurso da entrevista, tentámos ir ao encontro das recomendações apontadas por Ghiglione e Matalon (1997), nomeadamente quando se referem a que “a linguagem utilizada deve ser clara e acessível [e] o entrevistado deve ser motivado a responder para que a informação recolhida seja a mais alargada possível” (p. 90).

Para este estudo específico, e tendo sempre por referência os requisitos e sugestões antes apresentados, foram elaborados em concreto dois guiões de entrevista de tipo matricial (Anexos 2 e 3) que incluíam, na sua estrutura básica, um *Bloco introdutório*, destinado a uma primeira abordagem ao entrevistado e quatro *Blocos temáticos*, directamente relacionados com os objectivos da investigação. Apesar de serem constituídos por estes cinco blocos comuns, os referidos guiões de entrevista diferem, no entanto, no que respeita a alguns objectivos

específicos, devido ao facto de uns participantes serem professores cooperantes, docentes de escolas oficiais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e outros serem professores orientadores de Prática Pedagógica em Escolas Superiores de Educação.

Assim, em cada bloco temático foram consideradas quatro colunas, apresentando a primeira a designação do respectivo bloco; a segunda, os objectivos específicos a ele associados; a terceira, contendo um formulário de grandes questões orientadoras a colocar aos entrevistados e, por fim, uma coluna dedicada às observações.

Após a elaboração fundamentada dos guiões, foi necessário verificar a sua funcionalidade e validade, de modo a assegurar a adequação das questões previstas aos objectivos do estudo, bem como a sua clareza, tendo em conta os inquiridos a quem o memo se destinava. Esta versão inicial dos guiões foi analisada, criticamente, por dois especialistas na área da investigação em educação, docentes doutorados da Universidade de Évora. Estes docentes emitiram os seus pareceres acerca da validade do conteúdo do guião, para além de outros aspectos formais.

As alterações introduzidas na sequência da apreciação crítica pelos referidos especialistas (Anexo 1) centraram-se, por um lado, em aspectos de natureza semântica, nomeadamente na clarificação do sentido de algumas questões e, por outro, no ajustamento das formulações utilizadas aos objectivos do estudo.

Como já foi referido, este estudo implicou a realização de entrevistas semi-estruturadas a professores orientadores de Prática Pedagógica (a desenvolverem a sua actividade na ESE A e ESE B) e a professores cooperantes (a desenvolverem a sua actividade em duas escolas oficiais do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Uma vez que o objectivo do estudo era conhecer as representações e os pontos de vista de ambos os grupos de formadores, foi-nos corroborada pelos especialistas anteriormente referidos a nossa intenção de que os dois guiões das entrevistas adoptassem uma estrutura idêntica, apenas sofrendo alterações em alguns objectivos específicos, como antes já foi mencionado. Este procedimento permitiria potenciar os dados recolhidos de forma mais congruente com os objectivos da investigação.

Seguindo o que é recomendado na literatura (Ghiglione & Matalon, 1997; Neto, 1998), os guiões das entrevistas reestruturados foram novamente verificados pelo painel de especialistas e, em virtude de não terem sido detectadas insuficiências relevantes, procedeu-se à redacção da versão final dos mesmos.

Nos quatro blocos temáticos principais dos guiões das entrevistas (Anexos 2 e 3), destinados a promover a sequência lógica necessária ao presente estudo, é de salientar o seguinte conteúdo conceptual:

**Bloco A - A Prática Pedagógica na perspectiva dos formadores de professores.** Este bloco destinava-se a conhecer e confrontar as representações dos entrevistados acerca da importância da Prática Pedagógica na formação inicial de professores e o seu desenvolvimento durante o estágio. Foi nosso objectivo analisar também a relação de parceria entre as duas instituições (Escolas Superiores de Educação e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico), bem como os contributos dados pelos respectivos formadores, relativamente às suas práticas.

**Bloco B - Os perfis dos formadores de professores.** Neste bloco pretendia-se conhecer e confrontar as representações dos entrevistados acerca das suas motivações para poderem desenvolver um trabalho ao nível da formação inicial de professores, como orientadores da Prática Pedagógica, por um lado, ou como professores cooperantes, por outro, para além de se tentar compreender as representações dos mesmos acerca do perfil de um bom formador, assim como conhecer as suas práticas e o impacto que as mesmas podem surtir nos estagiários.

**Bloco C - A formação dos formadores de professores.** A finalidade deste bloco era conhecer e confrontar as representações dos entrevistados acerca da formação que detêm para a função que desempenham, procurando compreender onde desenvolveram esses requisitos, tentando, deste modo, conhecer o seu percurso profissional e procurar saber se foram alvo de alguma formação específica para o cargo.

**Bloco D - Avaliação, pelos formadores de professores, do impacto da Prática Pedagógica nos futuros professores.** Este bloco visava conhecer e confrontar as representações dos entrevistados acerca do efeito da Prática Pedagógica na formação inicial de professores e os contributos da mesma na construção da profissão.

### **3.3.3 - Selecção dos participantes**

De modo a responder melhor aos objectivos do estudo, optou-se por o focalizar no curso de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (pré-Bolonha). A investigação desenrolou-se a

partir de oito professores, quatro dos quais desenvolviam a sua actividade na ESE A e na ESE B e os outros quatro em escolas oficiais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da região da Grande Lisboa. Na escolha destes participantes tivemos em atenção o facto de os docentes das duas Escolas Superiores de Educação estarem a exercer a sua actividade ao nível da orientação da Prática Pedagógica do último curso de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (pré-Bolonha) e de os professores das escolas oficiais do 1.º Ciclo do Ensino Básico serem todos professores cooperantes.

A cada um dos elementos alvo da entrevista foi associada uma sigla, como se pode constatar nos Quadros 2 e 3 (que a seguir se apresentam), usando-se para os professores orientadores da Prática Pedagógica “Po”, seguida de um número de ordem (de 1 a 4); para os professores cooperantes “Pc”, seguida das letras do abecedário (de A a D), significando o “P” inicial, comum a todos os formadores, “Professores” e o “o” orientadores e “c” cooperantes. A sequência dos números e das letras obedeceu à realização das entrevistas, com o intuito de assegurar o anonimato e o carácter confidencial das informações prestadas, procedendo-se à supressão dos nomes das pessoas, no texto, uma vez que a sua permanência poderia quebrar estes princípios.

Os oito participantes eram todos do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 30 e os 61 anos, ou seja, pertenciam a uma faixa etária a que se associava já um capital significativo de experiência acumulada e que, talvez por terem entrado na profissão em tempos mais favoráveis, possuíam uma certa estabilidade profissional, à excepção de uma professora cooperante contratada.

As professoras com funções de orientadoras de Prática Pedagógica, a partir daqui designadas por “Po”, pertenciam todas aos quadros das respectivas instituições superiores, à excepção de uma que se encontrava na situação de destacada; as professoras cooperantes, designadas por “Pc”, pertenciam aos quadros de nomeação definitiva dos respectivos Agrupamentos, à excepção também de uma que se encontrava na condição de contratada, como foi antes mencionado. Relativamente às habilitações académicas, todas as professoras cooperantes possuíam o grau de licenciatura (duas em Ensino Básico – 1.º Ciclo e duas em Ensino Básico – 2.º Ciclo); enquanto as professoras orientadoras de Prática Pedagógica possuíam todas o grau de Mestre, sendo que uma delas estava a terminar o Doutoramento (Quadro 2).

*Quadro 2 - Participantes no estudo*

Participantes	Idade	Sexo	Ramo/Funções	Categorias	Habilitações Académicas
Po 1	55	F	<b>Ensino Superior Politécnico</b> (Orientadoras de Prática Pedagógica)	Prof. <sup>a</sup> Adj.	Mestrado (EB 1.º Ciclo)
Po 2	40	F		Prof. <sup>a</sup> Adj.	Mestrado (Educação Pré-escolar)
Po 3	61	F		Prof. <sup>a</sup> Adj.	Mestrado (Psicologia Educacional)
Po 4	52	F		QND (Destacada – 1.º Ciclo)	Mestrado (EB 1.º Ciclo e a terminar o Doutoramento)
Pc A	38	F	<b>1.º Ciclo do Ensino Básico</b> (Professoras Cooperantes)	QND	Licenciatura (EB 1.º Ciclo)
Pc B	38	F		QND	Licenciatura (EB 2.º Ciclo)
Pc C	30	F		Contratada	Licenciatura (EB 2.º Ciclo)
Pc D	34	F		QND	Licenciatura (EB 1.º Ciclo)

### 3.3.4 - Recolha de dados

Os dados que contribuíram para a realização deste estudo foram recolhidos, conforme planificado, durante os meses de Maio e de Junho de 2009, como a seguir se ilustra (Quadro 3).

*Quadro 3 – Calendarização da recolha de dados*

Ramo/Funções	Participantes	Ano	Período de recolha de dados
			Mês
<b>Ensino Superior Politécnico</b> (Orientadoras de Prática Pedagógica)	Po 1	2009	Maio
	Po 2		Maio
	Po 3		Junho
	Po 4		Junho
<b>1.º Ciclo do Ensino Básico</b> (Professoras cooperantes)	Pc A		Maio
	Pc B		Maio
	Pc C		Junho
	Pc D		Junho

As participantes no estudo foram contactadas previamente e elucidadas acerca do trabalho em curso, em particular dos objectivos do mesmo, através de telefone e de correio electrónico, a fim de certificar a sua disponibilidade para colaborarem no estudo, bem como definir o local e a data para efectuar as entrevistas.

Como se pode verificar no quadro antes apresentado, as entrevistas foram realizadas durante os meses de Maio e de Junho de 2009 e concretizaram-se, por sugestão das entrevistadas, em horário pós-laboral e numa sala adequada para a sua realização, quer nas instituições de Ensino Superior, quer nas escolas oficiais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde as mesmas desempenhavam as suas funções.

No decurso das entrevistas procurámos sempre que as entrevistadas se sentissem o mais à-vontade possível na expressão das suas opiniões, mantendo para isso um clima de compreensão, abertura e humildade da nossa parte. Todas as entrevistas decorreram sem incidentes e num ambiente de colaboração, de afabilidade, de simpatia e empenhamento pessoal (Bogdan & Birklen, 1994).

A duração global de cada entrevista foi variável, dependente do tempo que cada entrevistada necessitava para se expressar, oscilando entre uma hora e uma hora e quinze minutos. No local apenas estavam presentes a investigadora e a entrevistada a quem se pediu permissão para gravar as entrevistas em áudio para posterior transcrição, dando origem aos respectivos *protocolos* escritos. Este procedimento permitiu-nos transcrever na íntegra todo o conteúdo dos discursos e efectuar, adequadamente, a codificação dos dados recolhidos para uma análise posterior, de acordo com as linhas de orientação explicitadas no ponto que se segue.

A análise documental, antes referida, relativa aos portefólios, gentilmente cedidos pelas entrevistadas, foi levada a cabo em conjunto com as professoras orientadoras de Prática Pedagógica que iam fornecendo indicações sobre a estrutura, os objectivos e os conteúdos dos mesmos, reforçando, desse modo, o que tinha sido relatado na entrevista acerca da sua importância na formação inicial dos formandos.

### 3.4 - Procedimentos de análise de dados

A transcrição para suporte escrito produziu oito protocolos de entrevista (ver um exemplar para cada grupo profissional, Anexos 4 e 5). A fim de se proceder à análise dos dados recolhidos através das entrevistas, recorreu-se à técnica de *análise de conteúdo* o que permitiu a sistematização e explicitação da informação contida nas mesmas, com o objectivo de elaborar categorias de análise pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual. Bardin (1995) salienta que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade que é o que acontece com entrevistas semi-estruturadas, reforçando a ideia de que a mesma é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 24)

A análise de conteúdo torna assim possível fazer inferências a partir das manifestações verbais dos participantes, o que ocasiona a passagem da descrição à interpretação. Após algumas tentativas de organização, os três principais momentos de trabalho foram “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua interpretação” (Bardin, 1995, p. 95).

Iniciámos a tarefa de análise de conteúdo, procurando estabelecer um primeiro contacto com o protocolo das entrevistas de forma sincrética e prolongada, através de uma leitura “flutuante”, com o intuito de nos familiarizarmos com o sentido do discurso. Após a mesma, procedemos a uma análise categorial, definida por Bardin (1995) como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p. 37). Para esta análise não foram definidas categorias à partida. Preferiu-se adoptar uma “categorização emergente”, em que “o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. O título conceptual da cada categoria somente é definido no final da operação” (Bardin, 1995, p. 119).

A categorização efectuada teve também em conta o preconizado por Vala (1986), quando afirma que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a*

*posteriori*, ou, ainda, através da combinação destes dois processos” (p. 111). No nosso caso, os guiões das entrevistas obedeceram a objectivos gerais e específicos que, de certo modo, ajudaram a delinear algumas categorias mais gerais. O procedimento seguido permitiu classificar os diferentes elementos provenientes das entrevistas “segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 1995, p. 37).

A análise efectuada teve, por outro lado, como suporte o conceito de unidade de registo, que, segundo Esteves (2006), configura “o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria” (p. 47). Para Vala (1986), as unidades de registo podem ser de dois tipos: formais e semânticas. Optámos, em concreto, pelas unidades semânticas, uma vez que fazem ressaltar a importância da frase e/ou a ideia que o inquirido pretende exprimir, podendo estar expressa numa única frase ou mais.

Relativamente ao processo de categorização, agrupámos e reagrupámos o material idêntico e separámos o que parecia ser original. Em função do significado das unidades de registo, formaram-se várias categorias, num processo constante de comparação, definindo e redefinindo. Bardin (1995) vê a categorização como

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (p. 117)

Segundo Neto (1998), a categorização é um processo que requer pensar nos dados de forma indutiva, ou seja, determinar as classes de maior abrangência dentro da temática escolhida. Não é mais do que analisar o domínio a partir de recortes conceptuais que permitem determinar a identidade dos conceitos, as chamadas categorias, que fazem parte desse domínio.

Esta fase de definição de categorias de análise revelou-se fundamental, na medida em que nos possibilitou simplificar o material recolhido e, desta forma, estabelecer inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer uma interpretação dos dados obtidos. Como salienta Bardin (1995), é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas.

Tendo em conta as indicações e princípios anteriormente explanados, as matrizes de categorização do presente estudo (Quadros 4 e 5) foram construídas tendo por base quatro temas específicos, estreitamente relacionados com os objectivos da investigação, a que correspondem sete categorias e quinze subcategorias para as professoras cooperantes e cinco categorias e doze subcategorias para as orientadoras de Prática Pedagógica.

As matrizes antes referidas foram alvo de apreciação crítica por parte de um especialista da Universidade de Évora, visando esta certificação duas funções essenciais: uma a validação do trabalho de análise realizado; a outra a transferência do conhecimento produzido, permitindo atingir critérios de comunicabilidade e compatibilidade.

**Quadro 4 - Matriz de categorização – representações das professoras cooperantes**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. A Prática Pedagógica na perspectiva dos formadores de professores	1.1 Papel na formação inicial	1.1.1 Momento essencial da formação inicial 1.1.2 Ligação ao contexto real de trabalho
	1.2 Contributos do professor cooperante	1.2.1 Para a autonomia dos estagiários 1.2.2 Para as práticas futuras dos estagiários 1.2.3 Para o desenvolvimento pedagógico e didáctico
	1.3 Desenvolvimento	1.3.1 Articulação com os professores orientadores 1.3.2 Dinâmica na sala de aula
2. Os perfis dos formadores de professores	2.1 Requisitos profissionais	2.1.1 Motivação pela área de formação de professores 2.1.2 Perfil de bom professor cooperante
3. A formação dos formadores de professores	3.1 Percurso profissional	3.1.1 Requisitos para o exercício da função 3.1.2 Desenvolvimento e principais etapas do percurso profissional 3.1.3 Formação específica para formar professores
4. Avaliação, pelos formadores de professores, do impacto da Prática Pedagógica nos futuros professores	4.1 Efeito na futura profissão de professor	4.1.1 Contributos para a construção da profissão 4.1.2 Melhorias nos cursos de formação inicial
	4.2 Supervisão contínua do professor	4.2.1. Continuidade da Prática Pedagógica

**Quadro 5 - Matriz de categorização – representações das professoras orientadoras de Prática Pedagógica**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. A Prática Pedagógica na perspectiva dos formadores de professores	1.1 Papel na formação inicial	1.1.1 Momento essencial da formação inicial 1.1.2 Ligação ao contexto real de trabalho
	1.2 Desenvolvimento	1.2.1 Novo enquadramento 1.2.2 Orientação exclusiva 1.2.3 Articulação com os professores cooperantes 1.2.4 Importância e repercussão dos portefólios
2. Os perfis dos formadores de professores	2.1. Requisitos profissionais	2.1.1 Motivação pela área de formação de professores 2.1.2 Perfil de bom orientador de Prática Pedagógica
3. A formação dos formadores de professores	3.1. Percurso profissional	3.1.1 Requisitos para o exercício da função 3.1.2 Desenvolvimento e principais etapas do percurso profissional
4. Avaliação, pelos formadores de professores, do impacto da Prática Pedagógica nos futuros professores	4.1 Efeito na futura profissão de professor	4.1.1 Contributos para a construção da profissão 4.1.2 Melhorias nos cursos de formação inicial

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

## **4.1 - Apresentação e análise dos resultados**

O presente capítulo incide sobre a descrição e interpretação dos resultados obtidos, através da análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas realizadas às oito professoras com funções de formadoras nos dois cursos de formação de professores do Ensino Básico 1.º Ciclo – pré-Bolonha (quatro professoras cooperantes e quatro professoras orientadoras da Prática Pedagógica), das duas Escolas Superiores de Educação em que o estudo foi realizado.

No desenvolvimento desta secção, seguir-se-á a ordem emergente da matriz de categorização, analisando, sucessivamente, os resultados referentes a cada um dos seguintes temas:

- 1 - A Prática Pedagógica na perspectiva das formadoras de professores
- 2 - Os perfis dos formadores de professores
- 3 - A formação dos formadores de professores
- 4 - Avaliação, pelas formadoras de professores, do impacto da Prática Pedagógica nos futuros professores

Destes quatro temas vão emergir categorias que vão ser analisadas através de um conjunto mais pormenorizado de subcategorias, encontrando-se em estreita relação com os objectivos do estudo. Cada subcategoria terá a sua justificação através de indicadores (unidades de registo) emergentes das palavras das entrevistadas e considerados relevantes, sempre no intuito de responder aos objectivos da investigação.

## **4.1.1 - A Prática Pedagógica na perspectiva das formadoras de professores**

### **Papel na formação inicial**

#### *Momento essencial da formação inicial*

- Perspectiva das Pc
- Perspectiva das Po

Após análise geral desta subcategoria, sobressai, das palavras das professoras cooperantes, a importância que diziam conferir à Prática Pedagógica na formação dos futuros professores, bem como a ligação da mesma ao mundo do trabalho. Na opinião destas participantes, esta é, na verdade, uma área fundamental porque permite aos futuros professores um contacto directo com a realidade, visto poderem ligar a teoria à prática e terem a consciência do seu futuro profissional. A necessidade desta ligação mostrou-se particularmente vincada na participante Pc B, quando focou na sua resposta a importância do confronto dos estagiários com os problemas inerentes à profissão, assim como a resolução dos mesmos. Isso se pode inferir das suas próprias palavras:

Quando eu tive o estagiário ele pôde constatar problemas e resolver problemas. É o futuro com que eles se irão confrontar... (Pc B)

Todas as professoras orientadoras salientaram a relevância da Prática Pedagógica na formação dos futuros professores, indo ao encontro da perspectiva das professoras cooperantes. Isto, porque a Prática Pedagógica era pelas mesmas percebida como sendo um alicerce essencial de articulação teórico-prática no curso de formação inicial de professores, preparando estes, enquanto profissionais, para a realidade profissional. A contribuição das restantes disciplinas do curso, consideradas teóricas, mas que podem levar a um melhor desempenho dos formandos a nível da Prática Pedagógica, foi também realçada, nomeadamente pela Po 3 quando afirmou:

Eu acho que [a Prática Pedagógica] tem um papel muito importante e deve ser o eixo central de qualquer curso de formação de professores à roda do qual giram as outras cadeiras que devem estar, no fundo, ao serviço de... a prepará-los para... a acompanhá-los e, depois, a ajudá-los a reflectir sobre o trabalho feito na Prática Pedagógica. (Po 3)

### Ligação ao contexto real de trabalho

- Perspectiva das Pc
- Perspectiva das Po

É no decorrer da Prática Pedagógica, como área central da sua formação, que os futuros professores tomam um contacto mais realista com o mundo da escola e com aquilo que será a sua vida profissional. Todas as professoras cooperantes entrevistadas mencionaram, de facto, que a Prática Pedagógica tem um papel muito importante na formação dos futuros professores. Contudo, o testemunho da participante Pc A foi ainda mais longe, reforçando o factor tempo, relativamente à iniciação dos estágios, bem como as circunstâncias em que o mesmo é desenvolvido, como se pode depreender pelas suas palavras:

Prática Pedagógica faz todo o sentido e quanto mais cedo se começar, não só com aqueles estágios de observação, mas [com a] hipótese de [os alunos] darem algumas aulas, melhor ainda, porque uma coisa é a teoria; outra coisa é a prática. (Pc A)

Como já antes se salientou, a Prática Pedagógica tendeu sempre a ser referida por todas as entrevistadas como uma área essencial na formação inicial, bem como de ligação ao contexto real de trabalho, permitindo o contacto com a dinâmica da acção e com as diversas metodologias, levando à construção dos saberes. O testemunho de Po 1 leva-nos, todavia, a inferir que, por vezes, os estagiários são confrontados com metodologias já ultrapassadas e que têm dificuldade em implementar as suas, como o expressa o excerto seguinte:

É o momento de fazer uma ponte entre a teoria e a prática, de fazer instrumentação, de verificar outras formas de metodologia, [evitando que os formandos fiquem] tristes porque vêem metodologias já muito antigas e queiram experimentar coisas mais modernas. (Po 1)

### **Contributos do professor cooperante**

- Perspectiva das Pc

### Para a autonomia dos estagiários

A análise das unidades de sentido desta subcategoria permite verificar que as opiniões de todas as professoras cooperantes apontavam no sentido de que a Prática Pedagógica deve

decorrer com base num trabalho de colaboração mútua, dentro da sala de aula. Para que tal aconteça, é necessário, contudo, que os estagiários tenham acesso a todos os documentos essenciais e que se sintam o mais à-vontade possível, como e bem é evidenciado pela Pc C:

Fico disponível para partilhar as minhas dúvidas, as minhas certezas, aquilo que eu sei, ou seja, partilho o meu trabalho. Ponho-as à-vontade e existe um verdadeiro ambiente de colaboração, dentro e fora da sala de aula. (Pc C)

### *Para as práticas futuras dos estagiários*

Como pudemos observar pela análise dos discursos, todas as professoras cooperantes tenderam a afirmar que os futuros professores serão de certeza influenciados, positiva ou negativamente, pelos métodos de ensino utilizados pelos seus professores cooperantes e pelo modo como aprenderam a ser professores. Isso foi sobretudo realçado pelas participantes Pc C e Pc D, dando as mesmas a entender que os estagiários sabem seleccionar aquilo que melhor se adapta à sua personalidade, enquanto profissionais.

Há sempre influências, tive professores cooperantes que me influenciaram de uma forma bastante positiva e outros não, contudo, não quer dizer que venham a ser como eu. Com certeza que se virem coisas que eu faço e que não concordam nunca o farão. (Pc C)

É óbvio que há sempre marcas do professor cooperante. Fica sempre alguma coisa [risos]. São um pouco influenciados mas, não na totalidade, só em alguns aspectos... aqueles que eles consideram mais positivos e com os quais se identificam. (Pc D)

### *Para o desenvolvimento pedagógico e didáctico*

No seu quotidiano, todas as professoras cooperantes declararam tentar introduzir nas suas práticas actividades inovadoras, diversificando estratégias e recursos, de forma a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atractivo, no sentido de os estagiários poderem desenvolver as suas próprias experiências, como testemunha o excerto que a seguir se apresenta:

Eu procuro sempre inovar. É bastante importante a gente diversificar estratégias e recursos, no sentido de termos um processo de ensino e aprendizagem mais apelativo. (Pc D)

## **Desenvolvimento**

### *Articulação com os professores orientadores*

- Perspectiva das Pc

A Prática Pedagógica realizada na sala de aula, segundo as professoras cooperantes, é articulada com os formadores da instituição de ensino apenas através de reuniões no início do ano lectivo e ao longo do mesmo, com o objectivo de dar a conhecer o trabalho a desenvolver e desenvolvido, como o ilustra a afirmação de Pc A:

A articulação é feita pelo contacto inicial. Depois, há três a quatro visitas pelo orientador da ESE que vem e vê as planificações e que acompanha o trabalho do estagiário. (Pc A)

### *Articulação com os professores cooperantes*

- Perspectiva das Po

As professoras orientadoras tenderam a considerar que a Prática Pedagógica é articulada com os professores cooperantes através de reuniões iniciais, envolvendo todos os intervenientes no processo (professores cooperantes, professores orientadores da Prática Pedagógica, coordenadora do curso e alunos), para conhecimento mútuo, explicação do funcionamento do curso e entrega de documentação, como se pode constatar no excerto seguinte:

No início há uma reunião com os professores cooperantes, com os professores de Prática Pedagógica, com a Coordenadora do curso e com os alunos também. Nesta reunião é explicado o que se pretende, quer da parte da instituição, quer da parte dos alunos, e onde é fornecida toda a documentação necessária. (Po 4)

Dos testemunhos recolhidos, podemos inferir que as duas instituições de formação em que o estudo foi realizado, já possuíam uma espécie de “bolsa de recrutamento” relativa aos professores cooperantes que colaboram com a instituição e que, mais tarde, vão exercer a função de professores orientadores sem terem formação para tal, apenas pelo facto de terem sido professores cooperantes e de terem colaborado com a instituição, como se pode verificar através do relato da participante Po 3:

Nós já temos, assim por dizer, uma carteira de professores que fomos criando ao longo do tempo. Muitos desses professores cooperantes acabaram por vir para aqui como professores orientadores e, depois, alguns deles saíram porque sentiam necessidade da Prática. (Po 3)

### Dinâmica na sala de aula

- Perspectiva das Pc

Três professoras cooperantes aludiram que estavam a acompanhar um estagiário, apenas a participante Pc C referiu ter tido duas estagiárias:

No que respeita à dinâmica da Prática Pedagógica na sala de aula, o grupo das professoras cooperantes expõe que a mesma é desenvolvida através das planificações das aulas. Estas planificações foram relacionadas por duas professoras cooperantes com o Programa do Currículo Nacional e com o Projecto Curricular de Turma, depreendendo-se daí a possível importância dada a estes dois documentos no que respeita às orientações curriculares, como se pode inferir das palavras de Pc D:

A Prática Pedagógica desenvolve-se do seguinte modo: eles trazem propostas, eu apresento o Programa, o Projecto de Turma e as diversas planificações. No âmbito das planificações, eles têm de organizar o trabalho e, com a minha ajuda, estipulam os dias em que vão dar as aulas. (Pc D)

### Novo enquadramento

- Perspectiva das Po

No que toca às professoras orientadoras, o desenvolvimento da Prática Pedagógica passa também pela referência à carga horária dedicada à mesma e pela necessidade de fazerem alusão ao novo enquadramento dessa componente de formação, no âmbito do modelo de Bolonha. Este modelo, na opinião de todas elas, à excepção de Po 4, veio trazer menos carga horária à Prática Pedagógica do que o modelo pré-Bolonha, podendo esta situação ser encarada como prejudicial, em termos de contacto a realidade. Po 2 colocou a questão do seguinte modo:

Neste momento estão em vigor dois modelos, relativamente a esta unidade curricular: o modelo pré-Bolonha e o modelo de Bolonha. Mas posso-lhe dizer que há mais carga horária neste [pré-

Bolonha] do que no Bolonha. Neste, a carga horária dedicada à Prática Pedagógica é muito pouca.  
(Po 2)

### Orientação exclusiva

Todas as professoras orientadoras afirmaram orientar exclusivamente a Prática Pedagógica, à excepção da participante Po 2 que referiu estar a orientar a Prática Pedagógica e a leccionar didácticas de uma dada disciplina, simultaneamente:

Olhe, faço as duas coisas: oriento e dou didácticas. (Po 2)

Po 3, por seu lado, declarou não se rever a leccionar didácticas, alegando não possuir as competências exigidas para leccionar as mesmas:

Não, didácticas não. As outras colegas dão as duas coisas e eu devo ser a única que não dou didácticas, só faço orientação de estágios. Como eu sou das Ciências da Educação não me meto aí [abana a cabeça]! (Po 3)

### Importância e repercussão dos portefólios

De uma forma geral, todas as professoras orientadoras consideraram os portefólios instrumentos essenciais ao serviço da Prática Pedagógica, dado que permitem registar todo o trabalho prático desenvolvido com as respectivas reflexões, contribuindo para a avaliação dos formandos, conforme o testemunho de Po 2 que a seguir se transcreve, sintetizando as ideias já explanadas:

Os portefólios na Prática Pedagógica são muito importantes e essenciais. São vistos como instrumentos de formação de professores reflexivos, que é aquilo que se pretende; o portefólio é um instrumento que tem vindo a provar ser um óptimo instrumento de avaliação. (Po 2)

Pelo exposto, pode depreender-se que, com a elaboração dos portefólios, os futuros professores parecem ganhar uma prática reflexiva que os irá acompanhar ao longo de toda a sua vida profissional. Pensando nas unidades de sentido que mais nos parecem traduzir esse aspecto, decidimos relevar a de Po 4, que apontou, precisamente, nessa direcção:

Enquanto os estagiários estiveram a construir o seu portefólio estiveram em permanente reflexão sobre a sua acção, durante o estágio. Certamente que irão continuar a fazê-lo quando derem aulas no seu dia-a-dia. (Po 4)

## 4.1.2 - Os perfis dos formadores de professores

### Requisitos profissionais

#### Motivação pela área de formação de professores

- Perspectiva das Pc
- Perspectiva das Po

A maioria das professoras cooperantes, à excepção da professora que diz ter sido cooperante apenas um ano (Pc B), considerou que o motivo que as levou a seguir pela área de formação de professores foi a partilha de conhecimento com os estagiários e a ajuda mútua assim facultada. Pc A, no entanto, realça ainda o facto de ter sido influenciada positivamente por parte de professores cooperantes que o marcaram:

O que me levou a ser cooperante foi o facto de ter tido professores cooperantes muito bons e que nos ajudavam muito, ficando uma marca muito positiva. O receber um estagiário não me custa absolutamente nada; muito pelo contrário, é uma coisa que me dá bastante satisfação, pois sinto que estou a ajudar alguém que vai ser meu colega daqui a alguns anos. (Pc A)

As quatro professoras cooperantes entrevistadas formavam, por outro lado, dois grupos distintos, no que tem a ver com a experiência e com o número de anos como cooperantes: as cooperantes há mais de dez anos e com muita experiência e o grupo das cooperantes com poucos anos e pouca experiência.

Por sua vez, a evidência das respostas leva-nos a admitir que as razões pelas quais as professoras orientadoras enveredaram pela área da formação de professores estavam relacionadas com os seus próprios percursos de vida e de formação, com o gosto pela partilha de conhecimentos adquiridos e com a sua experiência ao longo dos anos. O excerto que se segue é, a esse respeito, elucidativo:

Foi o meu próprio percurso de vida e, mais especificamente, o da formação. Eu já dava formação a professores quando ainda estava a acabar o curso de Psicologia. Foi esta a principal razão que me levou a optar por esta área. (Po 3)

### Perfil de bom professor cooperante

- Perspectiva das Pc

As participantes Pc A, B e C afirmaram com convicção de que, para se poder ser um bom professor cooperante, deve-se ter como requisitos principais a disponibilidade, a abertura e o saber partilhar. Essa percepção está bem patente nas palavras de Pc A quando afirma:

O professor cooperante deve ter boa capacidade de aceitar alguém na sua sala de aula. Deve fazer isto sem impor, porque se o fizer poderá marcar de uma forma negativa os estagiários. O requisito principal, sem dúvida, tem de ser a abertura. (Pc A)

Pc D, por seu lado, apesar de partilhar com as colegas o espírito de abertura como requisito principal, foca logo de início as boas orientações pedagógicas e conhecimentos científicos como referências, a fim de caracterizar um bom professor cooperante. Desse modo, faz-nos prever que, no seu entender, deverão ser essas as “traves mestras” que devem suportar a carreira de um bom formador de professores:

Um bom professor cooperante é aquele que dá boas orientações pedagógicas e que tem conhecimentos científicos, fruto da sua experiência e formação. Mas o requisito principal, penso eu, deve ser o espírito de abertura. (Pc D)

### Perfil de bom orientador de Prática Pedagógica

#### Perspectiva das Po

No que tem a ver com as representações das entrevistadas sobre as características de um bom orientador da Prática Pedagógica, as professoras orientadoras salientaram como principais requisitos a disponibilidade e a motivação, conseguindo incentivar os alunos e manter uma boa relação com estes, para além de apostarem na sua própria formação, a fim de se poderem manter actualizadas. Apenas a participante Po 1 elegeu, por seu lado, a formação como principal requisito:

De um modo geral, um bom formador deve apostar na sua formação. (Po 1)

Relativamente ao nível de opinião sobre os restantes requisitos, verificou-se claramente maior expressividade na disponibilidade, na competência relacional e na motivação dos alunos, como evidencia o seguinte testemunho:

Um formador que tem uma boa relação com os formandos; que está disponível; que é capaz de entender os obstáculos que os alunos têm; que ajuda a superar esses obstáculos e que os leva a pensar. Penso que é isso que diferencia logo um bom formador, pois, se não tiver essa competência relacional, distancia-se daquilo que se quer enquanto orientador de estágio. E esse é um requisito! (Po 2)

### **4.1.3 - A formação dos formadores de professores**

#### **Percurso profissional**

- Perspectiva das Pc
- Perspectiva das Po

#### *Requisitos para o exercício da função*

Todas as professoras cooperantes entrevistadas se referiram à sua formação inicial e contínua, à abertura e à experiência como principais requisitos para formar professores. Sinal disso é o discurso de Pc C:

Quando falamos de requisitos falamos de partilha e da forma de estar na sala de aula. Também não posso deixar de salientar a minha própria formação, as formações que tenho feito e, essencialmente, a experiência. (Pc C)

Todas as professoras orientadoras da Prática Pedagógica consideraram também ser detentoras de determinados requisitos, apesar de serem oriundas de diferentes ramos. Porém, nomearam a formação adquirida ao longo do seu percurso profissional que lhes permitiu exercer funções a nível da orientação da Prática Pedagógica. A experiência profissional foi igualmente abordada por todas, à excepção de Po 2, que deu uma maior ênfase ao seu processo formativo, como se pode verificar pelo excerto que se apresenta:

A maior parte deles foram na formação. Como já disse, a minha formação de base é de Educadores de Infância; depois fiz um curso de especialização em Direcção e Administração Escolar, que tinha disciplinas de Supervisão. Fiz um curso de Conselheiros Pedagógicos, aqui na ESE, com a duração

de um ano, depois fui fazer o mestrado em Ciências da Educação na área de Educação e Desenvolvimento. (Po 2)

A capacidade reflexiva, por seu lado, foi referida apenas pela Po 1 do seguinte modo:

Foi através dos cursos de formação, sobretudo, com a experiência, com a capacidade de reflexão que nós temos e que vai melhorando com a idade. (Po 1)

### *Desenvolvimento e principais etapas do percurso profissional*

Esta subcategoria surge na sequência da anterior, em virtude de as professoras cooperantes terem continuado a fazer referência aos diferentes locais da sua formação inicial, servindo estes como ponto de partida para relatarem as diversas etapas do seu percurso profissional. Estas etapas assentam em experiências vividas, quer a nível de outros países, quer de sistemas de ensinos muito específicos, como nos relatam as participantes Pc A e Pc B, levando-nos a pressupor que os contactos com as diversas realidades foram extremamente positivos ao longo do seu percurso profissional:

Fiz a minha formação profissional na Escola Superior de Educação João de Deus. A principal etapa deste percurso foi, como já referi, o facto de ter tido a possibilidade de ter trabalhado no estrangeiro, neste caso em Kinshasa, porque são realidades completamente diferentes. (Pc A)

A minha formação é Português/Francês. Eu entrei para a Escola Superior de Educação para tirar o curso de Professores do Ensino Básico. As etapas que mais me marcaram foram, sem dúvida, o ter trabalhado no ensino recorrente, onde aprendi bastante, já que é um sistema de ensino diferente, e o ter estagiado em França. (Pc B)

Pc D, por sua vez, para além de mencionar a sua instituição de formação, identifica as principais etapas do seu percurso profissional baseadas na partilha de experiências e na interacção com os seus pares e estagiários:

Tirei o curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo no Piaget. As etapas que mais me têm marcado têm sido aquelas que visam a partilha de experiências com os meus pares e a interacção com os estagiários. (Pc D)

A participante Pc C, por seu turno, apesar de seguir a linha das colegas, relevando a sua escola de formação inicial, coloca o acento tónico na experiência vivida em contextos complicados que a incentivaram a enveredar pelo 1.º Ciclo, levando-nos a inferir que esta foi a etapa crucial que lhe permitiu desenvolver um trabalho pedagógico distinto:

A minha formação inicial foi tirada na ESE de Setúbal – variante Português/Inglês. Entretanto, trabalhei no 2.º Ciclo como professora de Português. Eu era professora de meninos que não sabiam ler porque eram turmas muito complicadas. Este foi o episódio que me levou a tomar o gosto de ensinar no 1.º Ciclo porque sabia que era um trabalho diferente. (Pc C)

Todas as professoras orientadoras desenvolviam a sua actividade ao nível da orientação da Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (pré-Bolonha). No entanto, como já foi referenciado, algumas destas professoras provinham de ramos diversificados e, por isso, tinham também formações de base distintas: Po 1 e Po 4 eram provenientes do ramo do 1º Ciclo do Ensino Básico, Po 2 do ramo da Educação Pré-escolar e Po 3 do ramo da Psicologia Educacional.

### Formação específica para formar professores

- Perspectiva das Pc

Esta subcategoria tem a ver com a formação específica das professoras cooperantes, confinadas, segundo as mesmas, apenas a acções de formação e participação em seminários organizados pelas instituições de ensino de onde provêm os estagiários, como é expresso pelo seguinte excerto:

Específica não, só orientações e acções de formação. E estas acções são de índole muito geral, ou seja, abordam praticamente só a dinâmica da instituição. (Pc D)

É, a esse respeito, de destacar o testemunho da participante Pc C, cujas suas palavras nos parecem particularmente expressivas, deixando a percepção de que existe, de facto, uma lacuna a nível da formação dos professores cooperantes por parte da instituição de ensino de onde provêm os estagiários:

Não, porque os professores cooperantes são bons professores [risos]! Claro que temos acções de formação e seminários, mas não passa disso. (Pc C)

#### **4.1.4 - Avaliação, pelas formadoras de professores, do impacto da Prática Pedagógica nos futuros professores**

##### **Efeito na futura profissão de professor**

- Perspectiva das Pc
- Perspectiva das Po

##### *Contributos para construção da profissão*

A análise desta subcategoria leva-nos a conjecturar que, segundo a opinião das professoras cooperantes entrevistadas, a Prática Pedagógica prepara os futuros professores para uma futura profissão, uma vez que lhes permite um contacto com a realidade e um conhecimento mais aprofundado da comunidade educativa, como é ilustrado através da seguinte asserção:

Eu acho que a Prática Pedagógica tem um efeito bastante positivo porque lhes dá a conhecer aquilo que poderão ser os meios onde eles vão trabalhar [e] de lhes permitir contactar com aquilo que é a realidade do ensino. (Pc A)

Apesar de parecer achar importante o facto de os estagiários serem acompanhados no terreno, o testemunho da participante Pc C revela alguma desconfiança, no que respeita a uma total preparação a nível da Prática Pedagógica, já que para ela esta vai sendo conquistada através da sua experiência vindoura, com se depreende neste excerto:

É a oportunidade de estarem no terreno e terem alguém que os ajude, preparando-os para os desafios que vão encontrar. Contudo, não os prepara a cem por cento, a experiência vai-se adquirindo passo a passo. (Pc C)

Por outro lado, todas as professoras cooperantes consideraram a Prática Pedagógica importante na construção da profissão do professor, já que a mesma permite esta construção através da aquisição de recursos e da partilha de experiências, enriquecendo o seu desempenho:

Eu acho que a Prática é importante na construção da profissão porque permite o tal contacto, o copiar de experiências e é a partir daqui que se começa a construir o seu perfil como professor. (Pc C)

Todas as professoras orientadoras, por sua vez, consideraram que a Prática Pedagógica prepara os estagiários para o exercício futuro da profissão, ao permitir-lhes um contacto com a

realidade, aproximando-os do seu contexto profissional, das suas funções futuras e de um trabalho em rede:

Eu acho que o efeito é grande e é muito importante para o exercício da profissão, permite-lhes estarem em contacto com o real, de alguma forma, aproxima o aluno do seu contexto profissional futuro. A Prática Pedagógica possibilita-lhes, ainda, trabalhar em rede. (Po 2)

Para além do que foi antes referido, para esta preparação ser plena não se deve descurar o papel relevante das duas instituições na formação dos futuros professores, como promotora de um conjunto de saberes. Essa foi, por exemplo, a opinião de Po 4:

Eu penso que é impensável formar profissionais, ou formar professores, sem fortes componentes de Prática Pedagógica porque [esta] é, em si própria, geradora de um conjunto de saberes que não se confundem com os saberes das áreas científicas que lhe estão adjacentes. (Po 4)

Todavia, a avaliar pelo testemunho a seguir incluído, a formação que os futuros professores recebem das instituições formadoras nem sempre surte o efeito desejado:

Esta preparação recai sobre duas coisas: a instituição de formação e a escola para onde os alunos vão estagiar, disso não há dúvidas. Penso que a formação não tem aquele efeito que nós gostaríamos que tivesse. (Po 3)

É possível, ainda, depreender que a maioria das professoras orientadoras via a Prática Pedagógica como o início da construção do perfil profissional dos futuros professores, na medida em que esta lhes permite adquirir e partilhar experiências, para além de facultar aos estagiários o desenvolvimento de importantes componentes reflexivas:

A construção da profissão começa logo com a Prática Pedagógica, desde o estágio. É logo nesta fase que os alunos vão construindo o seu perfil como educadores. Tudo isto vai ter muita importância ao longo do seu percurso profissional. (Po 2)

Po 4, por seu lado, fez alusão ao que, em seu entender, constitui um problema adjacente à Prática Pedagógica, o facto de os estagiários tenderem a reproduzir as práticas realizadas pelos seus professores cooperantes:

Da minha experiência, aquilo que muitas vezes acontece é que os modos de aprendizagem desenvolvidos durante a Prática Pedagógica são excessivamente reproduzidos durante a construção da profissão. Os alunos estagiários, mesmo que em termos teóricos tenham formação, acabam por adoptar as práticas dos professores cooperantes porque se sentem mais seguros assim. É o que acontece com os métodos de aprendizagem da leitura e da escrita. O problema é que

depois continuam a aplicar estas metodologias e a reproduzi-las na construção da profissão. Isto é o efeito da prática. (Po 4)

A afirmação precedente leva a conjecturar que a excessiva reprodução daquelas práticas poderá interferir de forma menos positiva na construção da profissão dos futuros professores.

### Melhorias nos cursos de formação inicial

- Perspectiva das Pc
- Perspectiva das Po

As professoras cooperantes eram todas de opinião que a Prática Pedagógica não deverá acabar, visto ser considerada uma área bastante importante e necessária. Isto, porque permite aos futuros professores adquirirem todo um conjunto de ferramentas essenciais para o seu desempenho profissional futuro, possibilitando-lhes, ao mesmo tempo, o contacto com diversos contextos:

Ai [espantada], acho que seria pior [terminar com a Prática Pedagógica]! Seria pior porque a sensação que eu tenho é que, por vezes, a formação que eles trazem da ESE é muito teórica e quando chegam ao terreno ainda vêm com pouca noção daquilo que é a realidade do ensino. (Pc A)

Por outro lado, as professoras cooperantes emitiram opiniões sobre aspectos que gostariam de ver melhorados ao nível da Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial. De destacar a sugestão de a mesma ser realizada ao longo de todo o ano lectivo, para que os estagiários pudessem acompanhar todo o processo lectivo, incluindo a parte da avaliação. A importância de os estagiários passarem por diferentes escolas e por diferentes anos de escolaridade, a fim de acompanharem todo o percurso do professor cooperante, foi uma ideia também relevada. Ilustrativo dessas posições é o seguinte testemunho de uma das professoras cooperantes:

Acho que a Prática Pedagógica devia feita ao longo do ano lectivo porque o que eu noto é que a Prática Pedagógica tem tendência a ser concentrada em períodos muito específicos. Os estagiários [deviam] estar nas escolas, também, no início do ano lectivo e no final do mesmo para poderem acompanhar o processo de avaliação dos alunos. (Pc A)

Esta subcategoria permite admitir, por sua vez, que as melhorias apresentadas pelas professoras orientadoras, relativamente à Prática Pedagógica dos cursos de formação inicial, passariam, na sua opinião, pela escolha dos professores cooperantes, pelas planificações diárias,

pela própria avaliação, bem como pelo alargamento do número de horas de Prática Pedagógica. O excerto que a seguir se transcreve é, nesse particular, significativo:

Gostava que houvesse mais carga horária de acompanhamento do orientador de estágio para se deslocar mais vezes ao local de estágio. (Po 2)

Um outro aspecto acentuado, em especial pela participante Po 4, foi a necessidade de se definir um perfil para os professores cooperantes, no sentido de os mesmos poderem responder às exigências da sociedade contemporânea:

Há que melhorar [sorri]; desde a escolha dos professores cooperantes que, em meu entender, deverão ter um perfil que se ajuste às realidades; até às escolas de formação inicial que devem apostar nos conhecimentos e experiências dos orientadores de estágio na área do 1.º Ciclo do Ensino Básico. (Po 4)

Por outro lado, tal como as professoras cooperantes, todas as professoras orientadoras foram de opinião que a Prática Pedagógica não deverá acabar, por permitir aos estagiários manterem um contacto directo com a realidade de trabalho, partilharem conhecimento e aperfeiçoarem o seu método de actuação.

Acho que é impensável a não existência da Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial, até pela importância que a mesma representa na formação dos futuros professores. (Po 2)

### **Supervisão contínua do professor**

- Perspectiva das Pc

#### *Continuidade da Prática Pedagógica*

Todas as professoras cooperantes declararam não existir, no seu entender, necessidade de supervisão contínua da Prática Pedagógica, ao longo de toda a carreira, mas sim de actualizações através da vertente formativa. Afirmaram, por outro lado, a opinião que a supervisão deveria ser realizada por elementos externos à escola onde leccionam e sem datas previamente marcadas. O excerto seguinte é a esse respeito elucidativo:

Eu concordo com a avaliação, agora nos moldes em que ela está definida actualmente não concordo. Concordo com a supervisão, contudo, não devia haver aulas marcadas. Deveria ser feita mas apareciam na escola a qualquer dia e a qualquer momento como era antigamente. (Pc A)

## 4.2 - Discussão dos resultados

Este ponto visa a elaboração de uma análise mais aprofundada e interpretativa, relacionada com a evidência apresentada no ponto anterior. Nesse sentido, através das entrevistas realizadas, tentámos compreender, a partir dos discursos das participantes no estudo, o significado por elas atribuído à Prática Pedagógica, à sua repercussão nas práticas dos estagiários, ao seu próprio percurso profissional e ao trabalho por si desenvolvido na área da formação de professores, tendo em consideração, como salienta Alves-Pinto (2001), a articulação que deve existir entre as formas de estar na profissão e na formação. A ordem de análise dos resultados obtidos emerge da sequência com que os expusemos anteriormente, começando, desse modo, pelo Tema 1 e concluindo com o Tema 4.

Em cada temática, serão analisadas e confrontadas as representações de ambos os grupos de formadoras (professoras cooperantes e professoras orientadoras de Prática Pedagógica), em nove subcategorias comuns, repartidas pelos quatro temas.

### **Tema 1: A Prática Pedagógica na perspectiva das formadoras de professores**

Segundo Garcia (1999), nas últimas décadas, a componente da Prática Pedagógica na formação inicial de professores tem recebido atenção especial por parte dos investigadores. As práticas de ensino continuam a ser o elemento mais valorizado, no que tem a ver com as diferentes componentes do currículo formativo.

Os formadores de professores são agentes activos na construção das práticas de ensino, compreendendo-se assim que tenha sido objectivo nuclear deste estudo procurar conhecer o papel que esses profissionais atribuem à vertente da Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores. Da análise do discurso dos dois grupos de inquiridas emergiu a ideia de que a Prática Pedagógica era por elas percebida como tendo um importante *papel na formação inicial* de professores. A mesma análise apontou para duas subcategorias que nos pareceram especialmente marcantes:

- A Prática Pedagógica como momento essencial da formação inicial
- A ligação da Prática Pedagógica ao contexto real de trabalho

Todas as formadoras foram unânimes em afirmar que o *momento essencial da formação inicial* é, sem dúvida, a Prática Pedagógica, dado permitir aos futuros professores estarem no terreno, confrontando-se com os problemas inerentes ao desenvolvimento da prática lectiva. As inquiridas admitiram, contudo, que as áreas curriculares de âmbito mais teórico são, de qualquer modo, a base para uma Prática Pedagógica bem cimentada. Pelos discursos das entrevistadas, foi, por outro lado, possível inferir que a Prática Pedagógica, para além de permitir o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas, constitui, em sua opinião, uma área onde convergem outras vertentes da formação, tornando-se ela própria geradora de saberes. Os excertos que a seguir se transcrevem revelam bem as suas posições:

Creio que é estando nas escolas que depois eles [os estagiários] vão, realmente, ter a noção daquilo que será a sua profissão. (Pc A)

A Prática Pedagógica é, no fundo, a unidade curricular onde os alunos são capazes de implementar muito daquilo que vão tendo na teoria, ou seja, é uma parte essencial para poderem fazer articulação teórico-prática. (Po 2)

Como acentuam A. Estrela e T. Estrela (2001), o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas profissionais só poderá acontecer se a formação assentar numa análise de situações de trabalho. O acto pedagógico constrói-se, na verdade, a partir da análise do real, num percurso que se assemelha ao da construção do conhecimento científico - partir da observação da realidade, fazer a sua problematização, intervir e verificar os efeitos dessa intervenção.

É precisamente nesta perspectiva que Formosinho e Niza (2002) se referem à oportunidade que os futuros professores têm, durante o seu período de Prática Pedagógica supervisionada, de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, de forma a poderem fundamentar a sua acção educativa.

De acordo com Cavaco (1999), pode, na verdade, dizer-se que se aprende “através da prática profissional, na interacção com os outros, enfrentando problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir” (p. 167).

No que respeita à *ligação ao contexto real de trabalho* da Prática Pedagógica, todas as entrevistadas perceberam a Prática Pedagógica como uma área preferencial de ligação teoria-prática, ligação essa fundamental na dinâmica da acção, da aprendizagem a partir do erro,

da construção de saberes, do desenvolvimento da capacidade de reflectir e do desenvolvimento da relação pedagógica em contextos diversificados.

As professoras cooperantes revelaram, todavia, estar em desacordo com os tempos estipulados para a Prática Pedagógica, bem como as formas (observação e prática) de a concretizar, carecendo os mesmos, em seu entender, de algum ajustamento, a fim de ser garantida uma maior aproximação do formando ao mundo da escola. As professoras orientadoras, por seu lado, pareceram estar mais preocupadas com as metodologias levadas a cabo pelas professoras cooperantes, que consideravam muitas vezes ultrapassadas. As opiniões distintas de ambos os grupos de formadoras revelam bem as suas preocupações diferenciadas a este respeito:

A Prática Pedagógica faz todo o sentido e quanto mais cedo se começar, não só com aqueles estágios de observação, mas [com a] hipótese de [os alunos] darem algumas aulas, melhor ainda, porque uma coisa é a teoria; outra coisa é a prática. (Pc A)

É o momento de fazer uma ponte entre a teoria e a prática, de fazer instrumentação, de verificar outras formas de metodologia, [evitando que os formandos fiquem] tristes porque vêem metodologias já muito antigas e queiram experimentar coisas mais modernas. (Po 1)

Esta representação está em sintonia com a perspectiva de Rodrigues (2001), quando alega que os formandos são muitas vezes confrontados com metodologias dispersas e de índole conservadora, dissonantes das que lhes são sugeridas nas instituições, contrariando, desse modo, o empenho inovador das mesmas. Existe assim a necessidade de as escolas de formação pensarem em contextos educativos diversificados, proporcionando aos mesmos a oportunidade de contactarem e aplicarem metodologias variadas.

As professoras orientadoras focaram ainda o contacto com contextos não formais que, na sua óptica, contrariam a tendência habitual de os alunos associarem a educação apenas à escola, ou seja, ao ensino formal. Muitos formandos tendem, com efeito, a fazer esta associação, baseando-se nas suas experiências enquanto alunos. Esta situação, designada por Garcia (1999) de “lacuna de familiaridade”, resulta do facto de os professores em formação terem “um conhecimento inicial acerca do ensino, na medida em que tiveram experiências com crianças, ou ainda, devido aos milhares de horas em que foram estudantes” (p. 99).

O exposto evidencia, em síntese, que o aspecto fulcral referenciado por todas as entrevistadas é o que confere à Prática Pedagógica um *papel de relevo na formação inicial*.

Verificaram-se, todavia, algumas divergências entre as professoras cooperantes, que realçaram o desajustamento dos tempos dedicados à Prática Pedagógica no terreno (escolas básicas), e as professoras orientadoras, que preferiram acentuar as metodologias de cariz conservador a que os futuros professores estão sujeitos por parte dos professores cooperantes. Estas dissonâncias levam-nos a depreender que poderá não existir, a nível da organização dos cursos de formação, um fio condutor que oriente e articule os pressupostos da Prática Pedagógica, entre a instituição formadora e as escolas onde são realizados os estágios.

A categoria *contributos do professor cooperante* emerge apenas do discurso destas inquiridas, a quem compete receber os futuros professores na sua sala, contribuindo, a seu modo, para que a Prática Pedagógica se desenvolva num ambiente propício. Estas professoras pareceram revelar, com efeito, total consciência da importância do seu papel na formação prática dos futuros professores. Como salienta Formosinho (2001), o professor cooperante é, na verdade, um modelo e ao mesmo tempo uma referência profissional e afectiva inesquecível e insubstituível, dado “o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional” (p.58).

No que respeita à *autonomia dos estagiários*, foi possível inferir que, do ponto de vista das professoras cooperantes, a cooperação só será possível se as mesmas oferecerem aos estagiários as condições adequadas para um bom desenvolvimento da Prática Pedagógica, em contexto de sala de aula. Estas condições passam, necessariamente, pela colaboração, ajuda mútua e pelo ambiente descontraído de sala de aula, como bem acentua uma das protagonistas do estudo:

Eu tinha uma turma de 1.º ano muito grande, com vinte e cinco alunos, e foi uma ajuda preciosa porque ele trabalhava sempre comigo, ajudava aqueles alunos mais atrasados, ou quando era trabalho de grupo a ajudar um dos grupos, ele estava sempre a trabalhar. (Pc B)

Das palavras de Pc B, emerge a ideia de que o estagiário poderá ser percebido pelas professoras cooperantes como uma mais-valia, ou seja, como um bom recurso humano para a turma, no sentido de as deixar mais liberas para outros afazeres. Contudo, esta afirmação poderá ter uma leitura ambígua, dado que não se sabe se esta ajuda recai sobre uma verdadeira acção pedagógica, beneficiando o estagiário; ou se ela apenas se cingirá, como muitas vezes acontece, a um favor de ocasião, desprovido de uma orientação eficaz e promotora dos diversos métodos educativos.

Por outro lado, a influência *para as práticas futuras* dos estagiários poderá levar-nos também para dois caminhos antagónicos, já que esta pode ter efeitos positivos ou negativos, uma vez que o professor cooperante é visto como um influenciador a nível das práticas (Rodrigues, 2001). Nesse sentido, apesar de estarem conscientes de que os estagiários só irão relevar as metodologias que mais se adequam à sua personalidade, todas as professoras cooperantes admitiram o facto de os formandos serem de certeza influenciados, positiva ou negativamente, pelos métodos de ensino utilizados pelos seus professores cooperantes e pelo modo como aprenderam a ser professores. Esta perspectiva vai ao encontro daquilo que Lortie (1975) designa por “aprendizagem pela observação”, fazendo referência à sua trajectória escolar, destacando antigos professores como modelos profissionais e as suas experiências escolares.

São um pouco influenciados mas, não na totalidade, só em alguns aspectos... aqueles que eles consideram mais positivos e com os quais se identificam. (Pc D)

Esta ideia é sustentada por autores como Flores (2003) e Tardif e Raymond (2000), para os quais os professores cooperantes funcionam, frequentemente, como referentes profissionais associados a modelos assertivos, o que conduz à criação de algumas representações/imagens ideais relativamente às práticas futuras dos futuros professores. Os professores cooperantes continuam, assim, a exercer uma influência decisiva na forma como os professores se vêem enquanto professores, na medida em que constituem um marco de referência importante para o seu entendimento e prática de ensino.

*O desenvolvimento pedagógico e didáctico* pareceu, para as inquiridas, ser possibilitado através do recurso a práticas inovadoras de ensino e de aprendizagem, em contexto de sala de aula. Além de realçarem a sua formação e o facto de trabalharem em turmas heterogéneas, deixaram, aliás, antever que os diversos contextos onde leccionam quase as “obrigam” a diversificar e inovar constantemente as suas estratégias:

Pela minha formação [na Escola Superior de Educação João de Deus] e também pelo facto de nestes últimos anos ter trabalhado com turmas com vários anos de escolaridade. (Pc A)

*O contributo do professor cooperante* poderá passar, em suma, segundo as inquiridas, pela promoção da autonomia dos estagiários em contexto de sala de aula, facultando-lhes as “ferramentas” necessárias (planificações, material didáctico, entre outros) e um bom ambiente de trabalho. As professoras cooperantes mostraram-se, por outro lado, cientes de que as suas práticas podem influenciar, positiva ou negativamente, os estagiários nas suas rotinas futuras.

Mas também pareceram convencidas de que estes só vão “beber” aquelas metodologias com as quais se identificam. As práticas inovadoras, os contextos diversificados e os métodos de ensino de orientação construtivista parecem ser os contributos pedagógicos e didácticos das professoras cooperantes.

Ao nível do *desenvolvimento* da Prática Pedagógica, segundo foi possível inferir, a *articulação entre professores cooperantes e professores orientadores* é realizada em plenitude apenas na interacção em reuniões periódicas, não envolvendo, por assim dizer, a instituição de ensino superior no seu todo. Esta parece só intervir em aspectos burocráticos, ou seja, aquando da assinatura de protocolos relativos aos estágios, bem como do recrutamento de professores cooperantes para orientarem a Prática Pedagógica nas instituições de ensino superior.

São as professoras orientadoras de Prática Pedagógica que fazem a ponte entre as instituições de ensino superior e as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que, de certa forma, “dão a cara” pela instituição a que pertencem. Os protocolos foram também referidos como um ritual das instituições envolvidas, parecendo existir algumas contrapartidas, ainda que pouco relevantes, por parte da instituição formadora. Foi, por outro lado, possível inferir ainda que estas instituições de formação já possuíam uma espécie de “bolsa de recrutamento” de professores cooperantes:

Nós já temos, por assim dizer, uma carteira de professores que fomos criando ao longo do tempo.

Muitos desses professores cooperantes acabaram por vir para aqui como professores orientadores.

(Po 3)

O testemunho desta professora orientadora de Prática Pedagógica remeteu-nos para a problemática relativa ao recrutamento dos professores com funções de supervisão. A esse respeito, parece não ter havido critérios sustentados de selecção, por parte da instituição de formação, no que concerne à criação da respectiva carteira de professores. A única condição parece assentar no facto de o professor ter sido cooperante, passando a dar aulas de Prática Pedagógica na instituição de formação, o que nos leva a admitir não ter havido a necessária formação específica para formar professores a este nível. Esta inferência vai no sentido de que este recrutamento dos professores cooperantes pudesse apoiar-se apenas na competência pedagógica reconhecida em sala de aula, da qual se deduz uma competência para formar outros profissionais (Rodrigues, 2001).

Tudo isto vai ao encontro da evidência apresentada por Formosinho (2001), segundo a qual o que quase sempre se verifica é que a interacção dos professores cooperantes com as

instituições de ensino superior se restringe, efectivamente, à interacção com os professores orientadores de Prática Pedagógica. Desta forma, parece não existir uma verdadeira articulação com todos os actores intervenientes no processo de formação inicial de professores, bem como uma linha orientadora bem estruturada, por parte das instituições de formação, acerca do papel dos professores cooperantes na Prática Pedagógica.

A subcategoria *dinâmica na sala de aula* refere-se, como se compreende, apenas às professoras cooperantes. De um modo geral, esta dinâmica foi referenciada por estas como passando pela planificação de aulas, baseadas nas respectivas orientações curriculares. A referência por estas inquiridas aos Projectos Curriculares de Turma, pareceu-nos, por outro lado, relevante, na medida em que os mesmos podem permitir aos estagiários uma melhor percepção do contexto escolar onde estão a desenvolver a Prática Pedagógica, bem como perceberem a problemática da turma e das crianças que dela fazem parte, para além do meio socioeconómico onde a escola está inserida.

Consensual foi ainda entre as orientadoras o papel importante atribuído aos *portefólios e à sua repercussão na Prática Pedagógica*. Todas manifestaram, na verdade, predisposição para a utilização dessa ferramenta ao serviço desta componente curricular. As palavras de Po 2 explanam bem esse facto:

Os portefólios na Prática Pedagógica são muito importantes e essenciais. O portefólio é um instrumento que tem vindo a provar ser um óptimo instrumento de avaliação. (Po 2)

Pelos testemunhos das professoras orientadoras, a utilização dos portefólios é fundamental para os estagiários desenvolverem práticas reflexivas, o que os irá acompanhar ao longo de toda a sua vida profissional. É neste sentido que se pronuncia Schön (cit. por Sá-Chaves, 2000), situando o exercício reflexivo num momento prévio, concomitante ou posterior à acção, numa linha de continuidade ao longo da vida, tal como um dos inquiridos bem percebeu:

Os estagiários habituam-se a fazer as suas reflexões nos portefólios e espero que continuem com esta prática quando forem professores. (Po 1)

Há todavia que lembrar, e disso nos fala claramente a participante Po 3, que, apesar de todo esse exercício reflexivo a que os formandos estão sujeitos no estágio, na sua vida profissional futura acabam quase sempre por adoptar metodologias mais tradicionais, contrárias

muitas vezes àquelas que propunham nos seus momentos de reflexão, como forma de se defenderem de contextos problemáticos:

Eu acho que são muito importantes para o exercício reflexivo... é ao tentarem reflectir que dão conta dos erros, o reconhecer que aprendem com os erros. Penso que esta reflexão os acompanha ao longo de toda a sua vida profissional. [Também já] vi, [todavia], alunos que, eu até considerava muito bons e com ideias inovadoras nas suas reflexões, acabavam por optar pelos métodos mais tradicionais possíveis. Isto, talvez, para se defenderem de um contexto hostil. A ESE, na altura, tinha formação para eles virem e trazerem os problemas só que eles recorriam mais à professora cooperante do que à própria instituição. (Po 3)

A análise aos portefólios dos futuros professores foi realizada após as entrevistas e em conjunto com as professoras orientadoras de estágio, como antes já foi mencionado. Após a mesma, pudemos verificar que os respectivos portefólios obedeciam a uma estrutura que, apesar de imposta pelas instituições formadoras, se revelou bastante personalizada e que correspondia a um conjunto de recursos educativos referentes à Prática Pedagógica, para além das reflexões neles contidas (Grilo, 2002). Estas revelaram que os estagiários pareciam ser capazes de identificar metodologias consideradas tradicionais e, até, más práticas educativas por parte de alguns professores cooperantes. Todavia, por outro lado, tendiam a denotar alguma dificuldade em propor sugestões inovadoras, de forma a contribuírem para uma reflexão mais profunda e poderem contornar a situação detectada. Esta inferência poderá ir ao encontro da alegada inovação solicitada aos futuros professores, assente na reflexão, que tanto é proclamada pelas instituições formadoras, com vista a uma mudança no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a uma nova visão daquilo que é ser professor nos dias de hoje.

Em síntese, pode inferir-se que o *desenvolvimento* da Prática Pedagógica passava pela articulação entre as formadoras de professores, embora esta interacção se restringisse apenas a reuniões periódicas. Por outro lado, enquanto as professoras cooperantes aludiram a documentos relativos à vida da turma como, por exemplo, o Projecto Curricular de Turma e as planificações das aulas, a fim de servirem de suporte a uma prática mais eficaz para os formandos, as professoras orientadoras preferiram relevar a utilização dos portefólios, considerando-os instrumentos capazes de levar os futuros professores a uma prática reflexiva constante, no sentido de identificarem problemas e planearem as suas acções de intervenção.

## **Tema 2: Os perfis dos formadores de professores**

Na opinião de Rodrigues (2001), é muito modesto o corpo de conhecimento que a investigação educacional tem produzido sobre os formadores de professores, o que contraria um discurso que tende a afirmá-los como uma peça essencial em qualquer sistema de formação. Nesse sentido, pouco ou nada se tem feito, no que respeita à preparação destes actores para a formação dos futuros professores, durante o momento inicial de entrada na profissão.

No contexto das opiniões expressas pelas inquiridas neste estudo, em referência aos *requisitos profissionais*, foi possível inferir que a sua motivação para a área da formação de professores tinha a ver, em ambos os grupos, com a partilha de conhecimentos, com a experiência e com os seus próprios percursos de vida e de formação. As professoras cooperantes, em particular, focaram a influência que sobre elas exerceram as professoras cooperantes que acompanharam o seu próprio estágio, ao contrário das colegas orientadoras que aludiram à formação específica por si adquirida como sendo a principal motivação para esta área. Ilustrativos, a esse respeito, nos parecem os seguintes excertos:

Primeiro, porque gosto de partilhar o que sei. Segundo, porque gosto de aprender com os outros e, por outro lado, porque tive uma experiência muito boa com o meu professor cooperante. (Pc C)

Foi o meu próprio percurso de vida e, mais especificamente, o da formação. (Po 3)

A avaliar pelos testemunhos das inquiridas, a motivação para o exercício de formador não parecia estar directamente relacionada com a formação por elas adquirida ou com os conhecimentos específicos, mas com o facto de terem tido formação ao logo do seu percurso profissional e de terem tido experiências positivas enquanto estagiárias, querendo, assim, retribuir os “ensinamentos” de que foram alvo.

Relativamente ao *perfil de um bom professor cooperante/professor orientador*, todas as formadoras foram unânimes em considerar que um bom formador é alguém capaz de ajudar a promover um conjunto de competências estáveis nos formandos, como sejam a capacidade de adaptação à mudança e o gosto em continuar a aprender. Deverá também estar ligado a contextos da prática, conhecer esses contextos, reflectir sobre eles e ser alguém bem informado cientificamente, ou seja, capaz de dar contributos teóricos para alimentar a Prática, sempre em busca do saber. Os excertos das participantes Po 2 e Pc A são, a nosso ver, ilustrativos dessas asserções:

Um formador que tem uma boa relação e que está disponível, que é capaz de entender os obstáculos que os alunos têm, que ajuda a superar esses obstáculos, que os leva a pensar... Penso que isso diferencia logo um bom formador. Pois se não tiver essa competência relacional distancia-se daquilo que se quer enquanto orientador de estágio e esse é um requisito essencial. (Po 2)

O professor cooperante deve ter boa capacidade de aceitar alguém na sua sala de aula... Deve fazer isto sem impor, porque se o fizer poderá marcar de uma forma negativa os estagiários. O requisito principal, sem dúvida, tem de ser a abertura. (Pc A)

Apesar de a *motivação pela área da formação de professores* ser de natureza profissional e formativa, parece, por outro lado, não ter havido, para ambos os grupos de formadoras, critérios bem definidos para a selecção dos mesmos, nem exigida formação específica nesta área. É neste sentido que, como já referimos anteriormente, Alarcão (1996) alerta para a necessidade de se formar os orientadores de estágio, de modo a que estes possam vir a integrar um quadro especializado das instituições a que pertencem.

### **Tema 3: A formação dos formadores de professores**

Para Rodrigues (2001), torna-se necessário clarificar as finalidades e os objectivos da Prática Pedagógica, enquanto área crucial na formação inicial de professores, exigindo os mecanismos inovadores dessa prática a profissionais de formação, dotados de um corpo de conhecimentos, capacidades e atitudes específicos, fundamentadores das suas competências enquanto formadores em contexto de trabalho.

Pelas percepções das inquiridas perpassou, contudo, a ideia de que as mesmas não se achavam dotadas de uma base conceptual sólida, de modo a poderem exercer as funções de formadoras de uma forma teoricamente fundamentada, valendo isso tanto para as professoras cooperantes como para as professoras orientadoras.

Como salienta Rodrigues (2001), no quadro do sistema educativo português não são conhecidos, contudo, pré-requisitos obrigatórios para se ser formador de professores, não sendo, em particular, exigida a frequência de cursos certificados como formação especializada para desempenhar as funções de orientador de Prática Pedagógica. O seu recrutamento tem-se mantido ligado a uma competência pedagógica reconhecida em sala de aula, da qual se deduz uma competência para formar outros profissionais.

No que tem a ver com o que consideravam ser o principal requisito para exercer funções ao nível da orientação da Prática Pedagógica, quer as professoras orientadoras, quer as cooperantes, apontaram, precisamente, a formação e a experiência adquiridas ao longo do seu percurso profissional, para além de o desenvolvimento da sua área de especialidade as ter, de certo modo, motivado para a profissão. É disso exemplo o caso de Po 3:

Eu tirei Psicologia Educacional no ISPA [Instituto Superior de Psicologia Aplicada] e, ainda não tinha acabado o curso, já fazia formação de professores. (Po 3)

Pelos testemunhos de todas as participantes no estudo, em termos de *percurso profissional*, foram especialmente relevados os contextos da formação inicial. A par do percurso académico e do percurso profissional das formadoras de professores, foram ainda referidas outras situações, algumas delas, como é o caso de Po 2, desempenhadas cumulativamente:

Há dezassete anos que sou orientadora de estágios e nunca [me afastei deles], acumulando a docência nas áreas da pedagogia, didáctica e métodos de ensino. (Po 2)

O excerto antes transcrito remete-nos, por outro lado, para o papel pouco específico das funções que estas profissionais desempenhavam, como acontecia com Po 2 que orientava a Prática Pedagógica e leccionava didácticas. É para esta indefinição de papéis que Rodrigues (2001) alerta, quando faz precisamente ressaltar que as funções e os papéis atribuídos aos supervisores de Prática Pedagógica raramente são claros e específicos.

A pertinência do conhecimento do percurso profissional dos formadores é reforçada por Pacheco e Flores (1999), ao afirmarem que o professor para ensinar tem de mobilizar saberes e conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios, substanciando a sua actuação num contexto sociocultural, institucional e didáctico, através do estabelecimento de relações com a sociedade, a prática profissional e o saber pedagógico.

A *formação específica* foi apenas direccionada às professora cooperantes, na medida em que queríamos averiguar se as mesmas tinham recebido algum tipo de formação específica por parte da instituição de ensino de onde provinham os estagiários. Todas foram unânimes em afirmar que apenas tinham participado em acções de formação ou seminários, levados a cabo pelas respectivas instituições:

Claro que temos acções de formação e seminários, mas não passa disso. (Pc C)

Pode assim admitir-se que era escasso o conhecimento das escolas do 1.º Ciclo relativamente àquilo que a instituição de formação delas esperava. É neste sentido, mas também enquanto crítica à falta de cooperação institucional, que Garcia (1999) se pronuncia, do seguinte modo:

As escolas não participam na planificação das próprias práticas, aceitam a presença de alunos em formação prática, não como uma actividade formativa própria da escola, mas pelo respeito de decisão individual de professores concretos que decidem aceitar nas suas classes a presença de alunos em formação prática. (p. 100)

#### **Tema 4: Avaliação, pelas formadoras de professores, do impacto da Prática Pedagógica nos futuros professores**

A entrada na profissão é crucial para os professores conceptualizarem o ensino e as visões pessoais do seu comportamento profissional. O início de carreira dos professores poderá ser fácil ou difícil, dependendo da sua capacidade de adaptação à escola, da maneira como lida com o processo de ensino e aprendizagem, dos problemas de gestão de sala de aula, das competências pedagógicas e de currículo, da cultura da sala de aula e da sala dos professores, entre outros. Nesse início da vida profissional é, desse modo, despendido um esforço duplo, com o qual os professores tentam criar e desenvolver a sua própria visão da realidade profissional e, em simultâneo, confrontar as forças da própria socialização de escola (Day, 2001).

Veenman (1984) introduziu, precisamente, o conceito de “choque da realidade” (p.143) para se referir a essas primeiras vivências do professor, caracterizando o primeiro ano de docência como um intenso processo de aprendizagem – tipo ensaio/erro, assente, na maioria dos casos, num princípio de sobrevivência e no predomínio do valor prático. Embora saibamos que o choque com a realidade seja inevitável, ele pode ser atenuado pela importância do efeito da Prática Pedagógica na futura profissão.

Nesse sentido, a Prática Pedagógica era também entendida, por ambos os grupos de formadoras, como uma área que provoca efeitos considerados positivos na entrada da profissão, que prepara, que habilita e possibilita aos jovens professores uma maior segurança para esse início de funções. É também percebida pelas mesmas como o ponto de partida para a construção da profissão, no sentido em que proporciona aos futuros professores a troca de experiências, bem como desenvolve a capacidade reflexiva nos mesmos. Apenas as professoras

orientadoras pareceram querer dizer que a Prática Pedagógica poderá, todavia, induzir constrangimentos vários, dado que poderá limitar a iniciativa do formando a nível da construção da sua profissão e da sua identidade, levando-o à reprodução excessiva de modelos meramente intuitivos desenvolvidos durante essa mesma prática. Na sua opinião, muitas vezes, os formandos acabam por adoptar as práticas dos professores cooperantes, tal como é evidenciado pelas palavras da participante Po 4:

Aquilo que muitas vezes acontece é que os modelos de aprendizagem desenvolvidos durante a Prática Pedagógica são excessivamente reproduzidos durante a construção da profissão. É o que acontece com os métodos de aprendizagem da leitura e da escrita, o problema é que depois continuam a aplicar estas metodologias e a reproduzi-las na construção da profissão. Isto é o efeito da Prática! (Po 4)

O papel preponderante que se atribui à Prática Pedagógica deverá ser o pilar também para a construção da profissão, não devendo a mesma ser visualizada como uma simples preparação técnica para o desempenho de uma actividade. Tal como refere Estrela (1997), a Prática Pedagógica foi reduzida durante muito tempo a um acto que qualquer um “saberia” ou poderia fazer, passando por cima da dimensão reflexiva de socialização profissional que pretende o efectivo desenvolvimento da identidade profissional do docente

No que diz respeito aos *contributos para a construção da profissão*, apesar de as professoras cooperantes acharem que a Prática Pedagógica contribui positivamente para o modo como os formandos irão, no futuro, exercer a profissão ao permitir-lhes o contacto com diversos contextos e ferramentas educativas, pareceram revelar algumas reservas quanto à possibilidade de uma preparação total, levando a crer que esta preparação apresentará sempre lacunas. Ou seja, se é verdade que, do ponto de vista das participantes no estudo, a Prática Pedagógica poderá ajudar a atenuar o choque com a realidade, não o poderá todavia evitar:

É a oportunidade de estarem no terreno e terem alguém que os ajude, preparando-os para os desafios que vão encontrar. Contudo, não os prepara a cem por cento, a experiência vai-se adquirindo passo a passo. (Pc C)

As professoras orientadoras, por sua vez, apesar de em consonância, no geral, com as colegas cooperantes, pareceram deixar transparecer preocupação pelo facto de a formação académica nas Escolas Superiores de Educação nem sempre se harmonizar com as necessidades da prática. Essa formação só será plena se as duas instituições de formação envolvidas tiverem em atenção a promoção e articulação dos saberes. O excerto da inquirida que a seguir se apresenta é elucidativo dessa posição:

Esta preparação recai sobre duas coisas: a instituição de formação e a escola para onde os alunos vão estagiar, disso não há dúvidas. (Po 3)

Ambos os grupos de formadoras, no que às *melhorias nos cursos de formação inicial* diz respeito, foram consensuais em afirmar que a Prática Pedagógica não deverá acabar, em virtude de ela ser extremamente importante e necessária para o início da actividade profissional do futuro professor. Os mesmos, no entanto, identificam alguns aspectos distintos que gostariam de ver melhorados na Prática Pedagógica a nível institucional.

No que tem a ver com as professoras cooperantes, estas destacaram a fraca relação entre a instituição de formação e a escola de estágio, traduzida na dificuldade em articular o trabalho das respectivas instituições. Para as suas colegas orientadoras, os principais problemas que afectam o processo são, na verdade, de ordem institucional, como, por exemplo, a escassez do número de horas de acompanhamento da Prática Pedagógica e de projectos, quer por parte dos orientadores de estágio, quer por partes dos formandos:

A Prática Pedagógica devia ser feita ao longo do ano lectivo porque o que eu noto é que a Prática Pedagógica tem tendência a ser concentrada em períodos muito específicos. Eu acho que é fundamental que os estagiários possam estar nas escolas, também, no início do ano lectivo e no final do mesmo. (Pc A)

Era ver reconhecida as horas que, no fundo, têm de trabalhar a Prática... Na construção dos currículos, de facto, deveria ser reconhecido o peso e a importância da Prática Pedagógica, sendo-lhe atribuídas as horas necessárias. Olhe, isto é relativamente à modalidade antiga, agora veja como será com o Bolonha... [risos]. (Po 3)

A necessidade de se definir um perfil dos formadores de professores, reportando essa responsabilidade às escolas de formação e defendendo que os mesmos deverão ter formação na área do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi outro ponto focado pelas professoras orientadoras, sendo o excerto de Po 4 disso reflexo:

Há que melhorar [sorri]; desde a escolha dos professores cooperantes que, em meu entender, deverão ter um perfil que se ajuste às realidades; até às escolas de formação inicial que devem apostar nos conhecimentos e experiências dos orientadores de estágio na área do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Não basta existirem professores com doutoramentos disto ou daquilo, para que o conhecimento do 1º Ciclo seja do seu domínio. É fundamental conhecê-lo por dentro, tê-lo vivenciado. “Ninguém pode dar o que não possui”. (Po 4)

As posições tomadas pelas professoras orientadoras, relacionadas com a inexistência de formação adequada daqueles que têm como incumbência formar professores, bem como a já referida fraca interacção entre a instituição de formação e a escola de estágio, estão em sintonia com as críticas apresentadas na literatura ao processo, por exemplo por autores como Ferry (1991), Formosinho (2001) e Rodrigues (2001).

Por último, e tendo em conta as recentes alterações no que diz respeito à avaliação de desempenho dos professores do Ensino Básico, procurámos indagar qual a opinião das professoras cooperantes sobre a necessidade de mecanismos de supervisão contínua ao longo da vida profissional do professor. Embora os discursos das professoras cooperantes confluíssem para a pertinência da avaliação, no âmbito da supervisão, não deixaram de tecer críticas à forma como ela está a ser implementada, considerando que a mesma não deveria ser realizada pelos pares, mas sim por inspectores de educação, ou seja, técnicos habilitados para tal. Duas delas foram mais críticas e consensuais, manifestando total desacordo a uma possível supervisão continuada:

Eu concordo com a avaliação, agora nos moldes em que ela está definida actualmente não concordo. (Pc A)

Acho que sempre não, porque temos o nosso curso e a nossa prática, enquanto estudantes... Agora sempre com supervisão, não! (Pc B)

Estas considerações remetem para alguns estudos já realizados, comprovando que a avaliação surge, muitas vezes, como um estímulo externo para que os professores se sintam motivados a “crescer” profissionalmente. Os resultados da avaliação podem, na verdade, representar um desafio ao crescimento profissional do professor; contudo, esses resultados podem, do mesmo modo, inibir o crescimento como resultado de uma avaliação que na prática surge como intrusiva, mal gerida ou incorrectamente percebida (Torrecila, 2006).

Também Veloz (2000) acentua que qualquer processo de avaliação é susceptível de provocar inquietudes, sendo normal que numa primeira fase os professores resistam à avaliação e desencadeiem protestos que em nada contribuem para a eficiente concretização do processo. Este autor chama à atenção para o facto de, dependendo da forma como é planificada e executada, a avaliação de desempenho poder vir a ser mais prejudicial que benéfica para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. De facto, se os professores sentirem que, de algum modo, a sua “sobrevivência” profissional está ameaçada, comportam-se de forma a

garantir uma resposta adequada ao processo de avaliação, independentemente das suas convicções educativas.

## **CAPÍTULO V**

### **CONSIDERAÇÕES**

### **FINAIS**



## 5.1 - Síntese do estudo empírico

Pretendemos neste ponto esboçar uma síntese dos resultados obtidos no estudo que levámos a cabo, tendo em conta os objectivos da investigação e numa perspectiva auto-reflexiva. Sendo que todos os estudos realizados neste campo apontam para a importância da Prática Pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores, o nosso também não foi excepção. Isto mesmo foi verificado através das entrevistas efectuadas, em que as oito formadoras de professores tenderam, no seu conjunto, a perceberem a componente de Prática Pedagógica como a mais importante no curso de formação inicial, considerando que é ela que permite a ligação ao contexto real de trabalho, facultando ao professor o desenvolvimento de competências ao nível do “saber fazer”.

De seguida, vamos sintetizar os principais resultados do presente estudo, tendo por referência os objectivos de investigação que nortearam o seu desenvolvimento:

### Objectivo 1

- *Conhecer e confrontar as representações dos formadores de professores acerca do papel da Prática Pedagógica e do desenvolvimento da mesma durante o estágio*

Todas as inquiridas, professoras cooperantes e orientadoras, pareceram, na verdade, entender que a Prática Pedagógica é a área central da formação inicial de professores. Para todas elas, a mesma foi considerada como um momento fundamental da formação inicial, sendo, não só importante, como, pode dizer-se, absolutamente indispensável.

A Prática Pedagógica foi, nesse sentido, encarada por todas as entrevistadas como a área de ligação ao contexto real de trabalho, permitindo o contacto com a dinâmica da acção, com a construção de saberes, com o desenvolvimento da capacidade de reflectir, com o fortalecimento da relação pedagógica e com a mediação entre o profissional e a sua prática. Ela foi por elas ainda entendida como uma vertente onde convergem outras dimensões da formação, o que a torna geradora de saberes, além de promotora do desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas.

As auto-percepções das inquiridas sobre os seus reais contributos para a formação dos futuros professores tenderam a considerá-los bastante válidos, reafirmando a preocupação deliberada de proporcionarem aos seus estagiários um bom ambiente de trabalho, assente em documentos adequados de índole curricular.

Todas as formadoras, independentemente do grupo a que pertenciam, pareceram, por outro lado, conscientes de que os futuros professores eram bastante influenciados pelas suas metodologias de ensino, apesar de também acharem que os mesmos sabiam distinguir as boas das más práticas. As professoras orientadoras deram, a esse respeito, bastante relevo à utilização de portefólios, considerando-os um instrumento bastante útil no desenvolvimento da Prática Pedagógica, devido ao seu potencial de indução no formando de práticas reflexivas.

Após a consulta dos portefólios elaborados pelos estagiários implicados, verificou-se que, apesar de os mesmos se referirem a metodologias ultrapassadas e más práticas educativas por parte de algumas professoras cooperantes, apresentavam alguma dificuldade em apresentar sugestões que pudessem ajudar a contornar as situações descritas.

## **Objectivo 2**

- *Conhecer e confrontar as representações dos formadores de professores sobre a qualidade da orientação da Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (pré-Bolonha)*

No que tem a ver com este objectivo, todas as formadoras de professores, de um modo geral, tenderam a realçar a partilha de conhecimentos como principal razão para terem optado pela área de formação de professores. Para estas inquiridas, um bom formador de professores deverá partilhar o seu conhecimento; possuir competências reflexivas, já que deve ser alguém capaz não só de avaliar criticamente o que faz, mas também de ter a capacidade de levar os outros à reflexão; ser detentor de competências relacionais, isto é, ser alguém com espírito de abertura, com capacidade de se relacionar com os outros e estar disponível para acompanhar os futuros professores.

Os dois grupos de formadoras pareceram também de opinião que os requisitos para o desempenho da função de formador de professores deveriam ser mais exigentes, sendo tal opinião especialmente marcante na óptica das professoras orientadoras.

Ser um bom formador de professores é, nomeadamente, para as inquiridas ser alguém muito ligado aos contextos da prática, que apoie os formandos a reflectir sobre as situações do dia-a-dia e que possua um bom conhecimento científico. As suas opiniões apontavam, em concreto, no sentido de que ser um formador bem informado cientificamente era ser alguém capaz de oferecer contributos teóricos e de estar bem enquadrado na profissão, para além de ter a capacidade de incentivar os formandos para o seu desempenho profissional e de os ajudar na construção da profissão.

A exigência de competências formativas aos formadores de professores foi algo bastante realçado pelas professoras orientadoras, levando os formandos ao desenvolvimento de um conjunto de competências estáveis, nomeadamente a capacidade de adaptação à mudança e de aprender a aprender ao longo da vida. Para isso torna-se necessário, em seu entender, repensar o perfil e a selecção dos formadores de professores, no âmbito da Prática Pedagógica, assegurando que seja alguém com conhecimentos e experiências na área do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **Objectivo 3**

- *Conhecer e confrontar as representações dos formadores de professores acerca da formação e das competências que detêm para o exercício da função que desempenham*

Em termos de competências que as formadoras de professores, cooperantes e orientadoras, possuíam para o exercício da função, as perspectivas das mesmas vão praticamente na mesma direcção, na medida em que ambos os grupos realçaram a formação inicial e contínua, a experiência profissional e a capacidade reflexiva adquirida ao longo do seu percurso profissional como principais requisitos para estarem a exercer a sua função de formadoras de professores na componente de Prática Pedagógica.

### **Objectivo 4**

- *Identificar e confrontar as limitações que os formadores de professores atribuem à articulação entre as escolas de formação e as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Todas as formadoras, cooperantes e orientadoras, focaram, de um modo geral, as reuniões periódicas realizadas com o objectivo de dar a conhecer o trabalho pretendido pelas Escolas Superiores de Educação, bem como as visitas (três a quatro por ano lectivo) das professoras

orientadoras às escolas do Ensino Básico e a avaliação conjunta dos formandos pelas formadoras. Todavia, enquanto as professoras cooperantes pareciam deixar transparecer que esses contactos periódicos eram insuficientes, já que apenas se resumiam a reuniões formais, as professoras orientadoras deixaram bem claro que a existência de protocolos e as reuniões pontuais eram suficientes, levando a pressupor que estes procedimentos formais chegariam só por si para assegurar uma articulação satisfatória entre as instituições envolvidas de que a Prática Pedagógica tanto necessita.

### **Objectivo 5**

- *Conhecer e confrontar as representações dos formadores de professores sobre os efeitos da Prática Pedagógica na entrada da profissão*

No que respeita a este objectivo, todas as inquiridas convergiram em considerar que Prática Pedagógica é imprescindível na preparação dos futuros professores, evitando o choque com a realidade e aproximando-os da comunidade educativa, assim como do seu contexto profissional. As professoras cooperantes, todavia, acharam que esta preparação não é total, dado que só com a experiência irão construindo a sua profissão. As professoras orientadoras, salientaram, por seu lado, que os modos de aprendizagem desenvolvidos pelos formandos na Prática Pedagógica eram, muitas vezes, reproduzidos acriticamente durante a profissão.

Por outro lado, existiu unanimidade, por parte dos dois grupos de formadoras, no que concerne à importância e continuidade da Prática Pedagógica, dado que na opinião destas inquiridas a mesma permite aos estagiários manterem um contacto directo com a realidade do trabalho, melhorando o seu desempenho e aperfeiçoando o seu método de actuação, visto poderem aceder a contextos diversificados de trabalho.

Enquanto para as professoras cooperantes é necessário, por outro lado, que a Prática Pedagógica seja realizada ao longo de todo o ano lectivo, de modo a que os estagiários possam acompanhar todo o processo lectivo em contextos diversificados, para as professoras orientadoras, as melhorias relativamente à Prática Pedagógica dos cursos de formação inicial passam pela necessidade de se definirem critérios de selecção para os formadores de professores, pelas planificações diárias e pelo alargamento do número de horas reservado à componente de Prática Pedagógica.

Todas as professoras cooperantes foram unânimes em afirmar que não há necessidade de supervisão contínua da Prática Pedagógica, nos moldes em que esta está actualmente definida, mas sim de actualizações através da vertente formativa.

## **5.2 - Conclusões**

Tendo em conta os objectivos do estudo, passamos agora a enunciar, de forma sistemática, as principais conclusões que dele foi possível extrair:

### *Objectivo 1*

- Ambos os grupos de formadoras, cooperantes e orientadoras, assumiram a convicção de que a Prática Pedagógica desempenha um papel fundamental na formação dos futuros professores, o que implica uma forte articulação entre a teoria e a prática, possibilitando um maior conhecimento da realidade profissional.
- Na opinião das professoras cooperantes, é fundamental existir uma intensa colaboração entre estas e os formandos. Estas participantes estavam também convencidas de que implementavam práticas inovadoras, diversificando estratégias e recursos, para que o ensino se tornasse mais atractivo.
- As mesmas inquiridas não pareciam ter qualquer dúvida de que os formandos serão sempre influenciados pelos métodos de ensino que utilizam, sabendo diferenciar as boas das más práticas.
- As professoras cooperantes referiram também que a Prática Pedagógica é habitualmente desenvolvida (em contexto de sala de aula) através de planificações das aulas, tendo por base o Programa Nacional do Ensino Básico e o Projecto Curricular de Turma.
- Por sua vez, as professoras orientadoras qualificaram os portefólios como importantes instrumentos de trabalho, permitindo aos formandos registar, de forma reflexiva, o trabalho desenvolvido.

- As reflexões escritas dos formandos registadas nos portefólios deram a entender que estes, apesar de terem claramente identificado algumas metodologias conservadoras, por parte de alguns professores cooperantes, revelavam bastante dificuldade em apresentar sugestões alternativas.

### *Objectivo 2*

- Todas as formadoras, cooperantes e orientadoras, mencionaram, de um modo geral, que a base de um bom formador de Prática Pedagógica deve assentar na disponibilidade, na boa relação com os estagiários e nas competências reflexivas.
- As professoras orientadoras, no entanto, colocaram a tónica na exigência de competências formativas aos professores orientadores de estágio, sugerindo que os mesmos tivessem conhecimentos e experiências na área do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### *Objectivo 3*

- Ambos os grupos de formadoras, se referiram à formação inicial e contínua, à partilha de experiências, à experiência e competência reflexiva adquiridas ao longo do percurso profissional, como factores importantes que lhes permitiram exercer funções a nível da orientação da Prática Pedagógica.
- As suas representações apontam, todavia, para a convicção de estarem a exercer funções de formadoras sem possuírem verdadeira formação específica para tal.

### *Objectivo 4*

- A existência de protocolos e a promoção regular de reuniões de coordenação conjunta foram aspectos julgados indispensáveis por todas as formadoras. As visitas às escolas do Ensino Básico, por parte dos professores orientadores, têm-se, no entanto, resumido a três ou quatro ao longo do ano lectivo.
- As professoras orientadoras consideraram que a articulação levada a cabo pelas instituições de ensino superior, apesar de não ser a ideal, era contudo suficiente; as cooperantes, ao contrário, deixaram transparecer que essa articulação apenas se limitava a contactos de natureza formal.

## *Objectivo 5*

- De acordo com os dois grupos de formadoras, a Prática Pedagógica tem o forte potencial de preparar profissionalmente os futuros professores, contribuindo para atenuar o choque com a realidade. Na perspectiva das professoras cooperantes, essa preparação nunca poderá, efectivamente, ser plena, uma vez que só com a experiência tal pode ser conseguido. Para as professoras orientadoras, por sua vez, a Prática Pedagógica pode também provocar efeitos contraproducentes, induzindo, nomeadamente a reprodução de métodos de ensino ultrapassados durante a construção da profissão de professor.

Os dois grupos de formadoras foram ainda de opinião que a introdução de melhorias nos cursos de formação inicial, no que tem a ver com a Prática Pedagógica, passa, necessariamente, pelo ajustamento dos tempos curriculares e pelo alargamento do número de horas da Prática Pedagógica. As professoras orientadoras chamaram ainda à atenção para a necessidade de serem preenchidos critérios mais exigentes na selecção dos formadores de professores.

### **5.3 - Implicações e linhas para futuras investigações**

Apesar de este estudo se ter focalizado nas representações que os formadores de professores possuem acerca da importância da Prática Pedagógica na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (pré-Bolonha), poderá fornecer algum contributo para o funcionamento dos novos Cursos de Licenciatura em Educação Básica (processo de Bolonha), nomeadamente no 2.º Ciclo de formação.

A partir de 2010, este grande desafio, relacionado com a reestruturação dos Cursos para responder aos princípios de Bolonha, passará por uma movimentação curricular que, provavelmente, irá gerar mudanças no espaço de disposições sociais, podendo gerar alterações significativas na formação de professores. É justamente nesse ponto que há interesse em que se continue a investigar o 2.º Ciclo de Formação (modelo de Bolonha), designado por Mestrado em

Educação, para percebermos o que foi alcançado a nível educacional com esta nova reestruturação. Nesse sentido, parece-nos legítimo deixar aqui as seguintes questões em aberto:

- Os futuros professores terão formação que os preparará para enfrentar as realidades profissionais que os esperam?
- As instituições que oferecem a Educação Superior adoptarão dispositivos de garantia da qualidade e de consolidação dos novos cursos?

Sendo que o processo de Bolonha introduziu também alterações significativas a nível da Prática Pedagógica actual, e partindo do pressuposto que aquela é uma componente central na formação de professores, há necessidade de uma reflexão acerca da forma como esta disciplina está a ser desenvolvida nos cursos de formação inicial de professores. Daí ser pertinente questionar mais uma vez:

- O número de horas dedicado à Prática Pedagógica nos novos Cursos será suficiente para que os futuros professores possam estar ligados aos diversos contextos de prática, a fim de responderem aos desafios que irão encontrar na entrada da profissão?
- Será que esta se desenvolve nas melhores condições? Se não, porquê? Como se poderia modificar esta situação?
- A disciplina de Prática Pedagógica continuará a ser desenvolvida por profissionais que não têm preparação específica para tal? Como é possível a inexistência de uma qualificação ou preparação específica para orientar esta área?

Estas são, em nosso entender, questões deixadas em aberto neste estudo, mas que, pela sua pertinência, podem levar a uma reflexão mais profunda sobre a importância da Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores, bem como sobre a formação daqueles que a orientam.

Consideramos ainda, por outro lado, que se este estudo fosse alargado a um maior número de formadores, justificar-se-ia a utilização de outros procedimentos de recolha de dados, como a observação directa dos seminários de Prática Pedagógica, de forma a identificar as metodologias de trabalho dos formadores nessa área.

## **5.4 - Limitações encontradas na concretização do estudo**

O nosso objectivo consistiu em aprofundar um determinado fenómeno, neste caso as representações dos formadores de professores acerca da importância da Prática Pedagógica na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (pré-Bolonha), não se propondo, de modo algum, generalizar as inferências extraídas.

Os resultados obtidos no estudo dizem respeito apenas a quatro professoras cooperantes e a quatro professoras orientadoras da Prática Pedagógica. No que toca à escolha das mesmas, houve alguns constrangimentos, visto que inicialmente o estudo era para recair sobre outra Escola Superior de Educação pública. Após várias diligências junto desta instituição, através de contactos por correio electrónico, as formadoras com funções de orientadoras de Prática Pedagógica não se mostraram disponíveis para participarem no estudo, alegando falta de tempo pelo que se optou por realizar o mesmo com as formadoras das Escolas Superiores de Educação da região da Grande Lisboa.

Por outro lado, embora em Portugal exista já um número significativo de autores que se debruça sobre o estudo da importância da Prática Pedagógica na formação inicial de professores, deparámo-nos com escassez de investigação no que se refere ao estudo da formação de formadores de professores. Nesse sentido, tivemos alguma dificuldade em encontrar bibliografia portuguesa referente a essa temática abordada. As nossas limitações ao nível da língua estrangeira obrigaram-nos a um investimento enorme, de modo a conseguir responder de forma adequada a esse capítulo do trabalho.

Por sua vez, este estudo deparou-se, ainda, com algumas limitações dependentes, sobretudo, do seu carácter exploratório e dos constrangimentos temporais e logísticos resultantes do facto de não ter beneficiado de qualquer tipo de licença ou dispensa da actividade laboral.

Apesar de nos parecer que muito ficou por explorar e concluir, chegámos ao término do nosso trabalho com a consciência de ter feito o melhor possível.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Alarcão, I. (Ed.). (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-188). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves-Pinto, C. (2001). Socialização e identidades. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 19-80) Porto: Edições ISET.
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: EDUCA/ICE.
- Amiguinho, A. & Canário, R. (1994). *Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação*. Lisboa: EDUCA.
- Barbier, J. (1991). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 105, 83-119. [Online] consultado na Internet em 18 de Agosto de 2009, em [http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF105\\_7.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF105_7.pdf)
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-46). Porto: Porto Editora.

Casanova, M. (2001). *Supervisão: função do orientador de estágio na escola*. [Online] consultado na Internet em 15 de Agosto de 2009, em <http://www.scribd.com/doc/19022689/Supervisao-Pedagogica>

Cavaco, M. (1999). O ofício de professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.

Ceia, C. (2002). *A construção do porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação*. [Online] consultado na Internet em 13 de Setembro de 2009, em <http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/portafolio.pdf>

Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 19, 5-28.

Conselho Científico para a Avaliação do Desempenho (2008). *Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos conselhos pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no Decreto Regulamentar n.º 2/2008*. Lisboa: Ministério da Educação.

Conseil de L'Europe. (1987). *Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation, rapport de la quinzième session de la conférence permanente des ministres européens de l'éducation*. Helsinki. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cortesão, L. (1992). *A educação em Portugal – anos 80/90*. Porto: Edições ASA.

Cristelo, S. (2006). *Avaliação de professores: estudo de caso no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

CRUP. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. [Online] consultado na Internet em 15 de Março de 2009, em <http://pesquisa.sapo.pt/?barra=resumo&location=pt&format=html&q=CRUP+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores&st=local>

CRUP. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade: documento de trabalho da comissão Ad hoc do CRUP para a formação de professores*. [Online] consultado na Internet a 2 de Abril de 2009, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/cdp.htm>

Curado, A. (2008). *Avaliação de professores: melhoria e desenvolvimento de competências profissionais docentes*. Universidade de Lisboa. XIII Congresso Educação Hoje. Texto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água Edições.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Durhan, R. (1986). *A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Esteves, M., Lima, L., Pacheco, J. & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. [Online] consultado na Internet a 15 de Maio de 2009, em <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>

Estrela, A. & Estrela, M. (2001). *IRA: investigação, reflexão, acção e formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (1997). (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 27-48.

Estrela, M. et al. (1998). Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação. *Revista de Educação*, VI, (2), 129-149.

European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. [Online] consultado na Internet a 18 de Março de 2009, em [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

Federação Nacional de professores (FENPROF). [Online] consultado na Internet a 15 de Novembro de 2009, em <http://www.fenprof.pt/>

Fernandes, D. (2008a). *Avaliação de desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2008b). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. Metodologia de investigação I*. [Online] consultado na Internet a 17 de Junho de 2009, em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>

Fernandes, P. et al. (2001). *Uma formação em círculo: um sentido no presente... um sentido no futuro*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.

Flores, A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Moraes, J. Pacheco & M. Evangelista (Org.). *Formação de professores – perspectivas educacionais e curriculares*, (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Niza, S. (2002). *Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Projecto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.

Garcia, M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.

Gomes, J. (1995). *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.

Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp.95-114). Lisboa. Publicações Dom Quixote.

Grilo, F. (2002). *Portfólios reflexivos na formação inicial de professores: um estudo na formação de professores de biologia e geologia ao nível do estágio pedagógico integrado*.

Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (Org.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp 27-50). Lisboa: Edições Colibri.

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Liston, D. & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Lortie, D. (1975). *School teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 25 (2), 263-277.

Marques, M. et al. (s.d.). *O educador como prático reflexivo*. [Online] consultado na Internet a 12 de Agosto de 2009, em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad\\_6Educador.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=1)

Marques, R. (sd). *O novo regime jurídico de habilitação para a docência: uma crítica*. [Online] consultado na Internet a 20 de Maio de 2009, em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/novo%20regime%20jur%C3%ADdico%20de%20habilita%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20doc%C3%A2ncia%20Uma%20cr%C3%ADtica.pdf>

Ministério da Educação. (2007). *Portugal 2007 – política de formação de professores em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Neves, I. (2007). *A formação prática e a supervisão da formação*. Saber (e) educar (pp.79-95). Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12. [Online] consultado na Internet, a 02 de Maio de 2009, em:

[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/17/SeE12A\\_FormacaoIvoneNeves.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/17/SeE12A_FormacaoIvoneNeves.pdf?sequence=1)

Niza, S. (1997). *Formação cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no projecto Amadora*. Lisboa: EDUCA – MEM.

Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*. *Inovação*, 4 (1), 63-76.

Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Publicações D. Quixote – IIE.

Nunes, N. et al. (2005). *Projecto de Bolonha, Universidade da Madeira*. [Online] consultado na Internet a 20 de Maio de 2009, em <http://bolonha.uma.pt/download/ProjectoBolonhaUMa.pdf>

Oliveira, L. & Alves, M. (2006). *Actas do 1.º encontro sobre e-portefólio/aprendizagem formal e informal*. Braga: Universidade do Minho. [Online] consultado na Internet em 10 de Agosto de 2009, em

<http://eportefolio.esepf.pt/eportefolio/images/stories/materiais/artigos/encontro-eportefolioportugal.pdf>

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE.

Pardal, L. (1992). *Formação de professores do ensino secundário (1901 – 1998): Legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Patrício, M. (1994). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable. *Education et Research*, 2, 234-250. [Online] consultado em 14 de Agosto de 2009, em:

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_12.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_12.html)

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5a ed.). Gradiva: Lisboa.

Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. [Online] consultado na Internet em 10 Agosto de 2009, em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>

Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa. DGIDC – Ministério da Educação.

Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos docentes*. DGIDC – Ministério da Educação. [Online] consultado na Internet em 20 de Fevereiro de 2009, em: <http://gilvicente.org/files/D%20-%20ConsideracoesapropositodaADD.pdf>

Roldão, M. (2001). *A formação como projecto – do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação*. Cadernos de Formação de Professores, n.º1, 6-20. Lisboa: INAFOP.

Sá-Chaves, I. (2000a). *Portfolios reflexivos – estratégias de formação e de supervisão*. Cadernos didácticos, série supervisão, n.º 1. Universidade de Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Professores.

Sá-Chaves, I. (2000b). *Formação, conhecimento e supervisão*. Universidade de Aveiro: Aveiro.

Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.) *Profissão professor* (pp. 61-92). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed. [Online] consultado na Internet em 10 de Janeiro de 2009, em [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_11/cidadania.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_11/cidadania.pdf)

Shulman, L. (1998). *Teaching and teacher education among the professions*. American Association of Colleges for Teacher Education. New Orleans: Louisiana.

Silva, M. (2001). *Os direitos dos centros de formação das associações de escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, P. (2003). *Etnografia e Educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista de Educação & Sociedade*, 73, 209-244. [Online] consultado na Internet a 10 de Maio de 2009, em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso)

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve - relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Torrecila, M. (2007). *Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. [Online] consultado na Internet a 17 de Setembro de 2009, em: [http://www.oei.es/docentes/evaluacion\\_desempeno\\_carrera\\_docente\\_2\\_edicion\\_2007.pdf](http://www.oei.es/docentes/evaluacion_desempeno_carrera_docente_2_edicion_2007.pdf)

UNESCO (1979). Recomendação relativa ao desenvolvimento da Educação de Adultos. *In Education Permanente*, 1990, pp. 253-275.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (Org.). *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vaz, A. (2000). *Formação inicial de professores de biologia e geologia: percepção dos professores estagiários sobre o currículo e sobre o estágio pedagógico*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), 143-178.

Veloz, H. (2000). *Encuentro iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada por Cuba. [Online] consultado na Internet a 07 de Setembro de 2009, em: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>.

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

Wideen, M. & Tisher, R. (1990). The role played by research in teacher education. In Marvin Wideen e Richard Tisher (Ed.) *Research in Teacher Education. International Perspectives* (pp.1-10). London: Falmer Press.

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.115-138). Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **Documentos legislativos**

### **Leis**

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de bases do sistema educativo).

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (Lei de bases do sistema educativo-alteração à lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Lei n.º 49/2005, 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).

### **Decretos-Lei**

Decreto-Lei n.º 344/1989 de 11 de Outubro (Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 95/1997, de 23 de Abril (Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento).

Decreto-Lei n.º 290/1998, de 17 de Setembro (Aprova a lei orgânica do instituto nacional de acreditação da formação de professores (INAFOP).

Decreto-Lei n.º 24/2001 de 30 de Janeiro (Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (Alterações ao estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior - processo de Bolonha).

### **Portarias**

Portaria n.º 336/88, de 26 de Maio (Regulamenta a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico).

### **Deliberações**

Deliberação n.º 1488/2000 do INAFOP, de 15 de Janeiro (Define os padrões de qualidade da formação inicial dos professores).

### **Decretos regulamentares**

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro (Define os mecanismos do sistema de avaliação dos professores).

### **Despachos**

Despacho n.º 13766/2004, de 15 de Junho (Nomeia o grupo de coordenação, por área de conhecimento, para a implementação a nível nacional do processo de Bolonha).

**ANEXOS**

## **Sugestões de reformulação aos objectivos e questões iniciais dos guiões das entrevistas**

### **Entrevista às professoras cooperantes**

#### **Bloco B**

##### Objectivos específicos

- Perceber [Não gosto deste verbo; parece implicar observação directa, o que não é o caso].
- Perceber [IDEM] a influência dos professores cooperantes nas práticas do futuro professor.
- Perceber [ASPAS!!!] a relação de parceria entre as escolas de Ensino Básico e a instituição de ensino. [Deve escolher formulações adaptadas à metodologia de entrevista; estes objectivos remetem mais para observação].

#### **Bloco C**

- Questão 6 – O que é que o(a) levou a optar [pergunta muito directa/seca; e se foi obrigado???] por ser professor cooperante?

#### **Bloco E - Avaliação (de quê? É ambíguo)**

[Seria bom que o termo/processo “supervisão” tivesse visibilidade neste guião].

### **Entrevista às professoras orientadoras de Prática Pedagógica**

#### **Bloco C**

##### Objectivos específicos

- Perceber [Não gosto deste verbo; parece implicar observação directa, o que não é o caso] se está a orientar exclusivamente a Prática Pedagógica.

## Anexo 2

### Guião final da entrevista às professoras cooperantes

**Tema:** A Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores – 1.º Ciclo

**Âmbito:** Cursos pré - Bolonha

**Entrevistados:** Professoras cooperantes e professoras orientadoras da Prática Pedagógica

**Duração aproximada da entrevista:** 1h:00 a 1h:45

**Objectivo geral:** conhecer as representações que os formadores de professores (cooperantes e orientadores) têm acerca do papel da Prática Pedagógica, entendida como uma componente da formação profissional dos professores

#### Bloco Introdutório

Designação	Objectivos específicos	Procedimentos
Abordagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista e incentivar o entrevistado(a).</li> <li>• Motivar o(a) entrevistado(a) para colaborar.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Informar, em traços gerais, a finalidade deste trabalho.</li> <li>b) Pedir a colaboração dos(as) entrevistados(as).</li> <li>c) Garantir a confidencialidade da informação.</li> <li>d) Disponibilizar aos(às) entrevistados(as) os resultados do estudo.</li> <li>e) Solicitar autorização para a gravação da entrevista em áudio.</li> <li>f) Agradecer a ajuda e colaboração.</li> </ol>
<p><b>Observações/Questões de reforço</b></p> <p><b>Duração:</b> 5 minutos</p>		

#### Blocos Temáticos

Designação	Objectivos específicos	Formulário de questões
Bloco A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as representações do(a) entrevistado(a) acerca da importância da unidade curricular que orienta, enquanto formador.</li> <li>• Conhecer os contributos do professor cooperante para uma maior autonomia dos estagiários dentro da sala de aula.</li> <li>• Conhecer a opinião dos professores cooperantes sobre a sua influência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que papel desempenha, para si, a Prática Pedagógica na formação dos futuros professores?</li> <li>• Que contributos tem dado (ou poderá dar), enquanto professor(a) cooperante, para que a Prática Pedagógica dos estagiários decorra de uma forma activa, na sua sala de aula?</li> <li>• Acha que os futuros professores poderão ser influenciados pelos métodos de ensino que a vêm utilizar, enquanto professor(a)</li> </ul>

<p><b>A Prática Pedagógica na perspectiva dos formadores de professores</b></p>	<p>nas práticas do futuro professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a relação de parceria entre as escolas de Ensino Básico e a instituição de ensino.</li> <li>• Conhecer o desenvolvimento da Prática Pedagógica na sala de aula, bem como saber o número de estagiários que acompanha.</li> <li>• Conhecer as práticas dos professores cooperantes e os efeitos que as mesmas podem surtir nos estagiários.</li> </ul>	<p>cooperante (e titular da turma) quando estiverem a leccionar autonomamente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é que a Prática Pedagógica, realizada na sua sala, é articulada com os professores orientadores de Prática Pedagógica?</li> <li>• Quantos estagiários está a acompanhar na Prática Pedagógica? E como se desenvolve a mesma na sala de aula, em termos genéricos?</li> <li>• Considera as suas práticas inovadoras que possam desenvolver experiências nos estagiários?</li> </ul>
---	--	---

**Observações/Questões de reforço**

Contributos pedagógicos e didáticos do professor; autonomia dos estagiários; influência das práticas observadas; parceria entre instituições; relação com os outros formadores; número de estagiários e desenvolvimento da Prática Pedagógica.

**Duração:** 15 minutos

<b>Designação</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<p><b>Bloco B</b></p> <p><b>Os perfis dos formadores de professores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a experiência e a opinião do(a) entrevistado(a) acerca da sua motivação para estar a desenvolver um trabalho a nível da formação de professores.</li> <li>• Conhecer as suas representações sobre o perfil de um bom professor cooperante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há quanto tempo é professor(a) cooperante e o que o(a) levou a enveredar pela área de formação de professores, além de titular de turma?</li> <li>• O que caracteriza, em seu entender, um bom professor cooperante? Que requisito deve, na medida do possível, ele preencher?</li> </ul>

**Observações/Questões de reforço**

Jeito e experiência; envolvimento em projectos inovadores; boas práticas educativas.

**Duração:** 15 minutos

<b>Designação</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<p><b>Bloco C</b></p> <p><b>A formação dos formadores de professores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as representações do(a) entrevistado(a) acerca da formação que detém para o exercício da função.</li> <li>• Conhecer o seu percurso profissional, bem como as principais etapas do mesmo.</li> <li>• Saber se o professor cooperante recebeu alguma formação, por parte da instituição de ensino, para o exercício das suas funções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que medida considera ter já desenvolvido os requisitos para ser formador(a) de professores?</li> <li>• E o seu percurso profissional, de que forma se desenvolveu? Quais considera terem sido as principais etapas ou episódios nesse percurso?</li> <li>• Recebeu alguma formação específica da instituição de ensino de onde provêm os estagiários?</li> </ul>
<p><b>Observações/Questões de reforço</b></p> <p>Área de especialidade; formação científica em Ciências da Educação – área de Supervisão Pedagógica.</p> <p><b>Duração:</b> 10 minutos</p>		

<b>Designação</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<p><b>Bloco D</b></p> <p><b>Avaliação, pelos formadores de professores, do impacto da Prática Pedagógica nos futuros professores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) acerca do efeito da Prática Pedagógica nos futuros professores.</li> <li>• Conhecer a sua opinião sobre a pertinência da mesma nos cursos de formação inicial.</li> <li>• Conhecer as suas representações sobre a importância da Prática Pedagógica na construção da profissão.</li> <li>• Identificar os aspectos a melhorar na unidade curricular de Prática Pedagógica, nos cursos de formação inicial.</li> <li>• Saber se o(a) entrevistado(a) concorda com uma Prática Pedagógica supervisionada, ao longo de todo o percurso profissional do professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a sua opinião acerca do efeito que a Prática Pedagógica produz na preparação para a entrada na profissão dos jovens professores?</li> <li>• Acha que a entrada na profissão seria melhor ou pior, se a Prática Pedagógica acabasse?</li> <li>• Qual considera ser a importância da Prática Pedagógica na construção da profissão?</li> <li>• Que aspectos gostaria de ver melhorados ao nível desta unidade curricular nos cursos de formação inicial?</li> <li>• Acha que a Prática Pedagógica do professor, ao longo de toda a sua carreira, deveria ser sempre acompanhada num contexto de supervisão?</li> </ul>
<p><b>Observações/Questões de reforço</b></p> <p>Construção da profissão; novo modelo de avaliação de desempenho dos professores.</p> <p><b>Duração:</b> 15 minutos</p>		

## Guião final da entrevista às professoras orientadoras de Prática Pedagógica

### Bloco Introdutório

Designação	Objectivos específicos	Procedimentos
Abordagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista e incentivar o entrevistado(a).</li> <li>• Motivar o(a) entrevistado(a) para colaborar.</li> </ul>	a) Informar, em traços gerais, a finalidade deste trabalho. b) Pedir a colaboração dos(as) entrevistados(as). c) Garantir a confidencialidade da informação. d) Disponibilizar aos(às) entrevistados(as) os resultados do estudo. e) Solicitar autorização para a gravação da entrevista em áudio. f) Agradecer a ajuda e colaboração.
<b>Observações/Questões de reforço</b> <b>Duração: 5 minutos</b>		

### Blocos Temáticos

Designação	Objectivos específicos	Formulário de questões
<b>Bloco A</b>  <b>A Prática Pedagógica na perspectiva dos formadores de professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as representações do(a) entrevistado(a) acerca da importância da unidade curricular que orienta, enquanto formador(a).</li> <li>• Conhecer o desenvolvimento da Prática Pedagógica, ao longo do curso de formação inicial (pré-Bolonha).</li> <li>• Perceber a relação de parceria entre a instituição de ensino e as escolas de Ensino Básico.</li> <li>• Saber se está a orientar exclusivamente a Prática Pedagógica.</li> <li>• Conhecer a importância de documentos reflexivos (portefólios) na Prática Pedagógica.</li> <li>• Consultar e analisar os portefólios dos futuros professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que papel desempenha, para si, a Prática Pedagógica na formação dos futuros professores?</li> <li>• Como é que esta unidade curricular está a ser desenvolvida, actualmente, no curso de formação inicial de professores?</li> <li>• Como é que a Prática Pedagógica é articulada com os professores cooperantes?</li> <li>• Está a orientar exclusivamente a Prática Pedagógica ou lecciona didácticas de uma dada disciplina?</li> <li>• Qual a importância da utilização dos portefólios na unidade curricular que orienta?</li> <li>• Posso consultar alguns, no final da entrevista?</li> <li>• Acha que a sua utilização vai ter repercussão na prática lectiva dos futuros professores?</li> </ul>

**Observações/Questões de reforço**

Novo enquadramento e desenvolvimento da Prática Pedagógica; parcerias; consulta de portefólios.

**Duração:** 15 minutos

<b>Designação</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<b>Bloco B</b>  <b>Os perfis dos formadores de professores</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) acerca da sua motivação para estar a desenvolver um trabalho a nível da formação de professores.</li><li>• Conhecer as suas representações sobre o perfil de um bom formador de Prática Pedagógica.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O que é que o(a) levou a enveredar pela área de formação de professores?</li><li>• O que caracteriza, em seu entender, um bom formador nesta área curricular? Que requisito deve, na medida do possível, ele preencher?</li></ul>

**Observações/Questões de reforço**

Jeito e experiência; envolvimento em projectos inovadores; formação específica.

**Duração:** 15 minutos

<b>Designação</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<b>Bloco C</b>  <b>A formação dos formadores de professores</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer as representações do(a) entrevistado(a) acerca da formação que detém para o exercício da função.</li><li>• Conhecer o seu percurso profissional, bem como as principais etapas do mesmo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Em que medida considera ter já desenvolvido os requisitos para ser formador (a) de professores?</li><li>• E o seu percurso profissional, de que forma se desenvolveu? Quais considera terem sido as principais etapas ou episódios nesse percurso.</li></ul>

**Observações/Questões de reforço**

Área de especialidade; formação científica em Ciências da Educação – área de Supervisão Pedagógica.

**Duração:** 10 minutos

<b>Designação</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<b>Bloco D</b>  <b>Avaliação, pelos formadores de professores,</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) acerca do efeito da Prática Pedagógica nos futuros professores.</li><li>• Conhecer a sua opinião sobre a pertinência da mesma nos cursos de formação inicial.</li><li>• Conhecer as suas representações sobre a importância da Prática</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Qual é a sua opinião acerca do efeito que a Prática Pedagógica produz na preparação para a entrada na profissão dos jovens professores?</li><li>• Acha que a entrada na profissão seria melhor ou pior, se a Prática Pedagógica acabasse?</li><li>• Qual considera ser a importância da Prática Pedagógica na construção da profissão?</li></ul>

<b>do impacto da Prática Pedagógica nos futuros professores</b>	Pedagógica na construção da profissão. • Identificar os aspectos a melhorar na unidade curricular de Prática Pedagógica, nos cursos de formação inicial.	• Que aspectos gostaria de ver melhorados ao nível desta unidade curricular nos cursos de formação inicial?
<b>Observações/Questões de reforço</b>  Construção da profissão.  <b>Duração: 15 minutos</b>		

## Anexo 4

### **Protocolo da entrevista a uma professora cooperante e tratamento de dados (Pc A)**

**E (Entrevistadora)** – Esta entrevista destina-se à obtenção de dados que, conjuntamente com os dados obtidos das entrevistas às professoras orientadoras da Prática Pedagógica, permitam a realização do trabalho de investigação que estou a realizar no âmbito do curso de Mestrado em Educação, Variante de Supervisão Pedagógica. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais, sendo utilizadas somente para o trabalho em curso. Solicito, assim, a sua autorização para gravar a entrevista e agradeço, desde já, a ajuda e colaboração prestadas, colocando à sua disposição os resultados obtidos.

**E - Que papel desempenha, para si, a Prática Pedagógica na formação dos futuros professores?**

**Pc A (Professora cooperante A)** - Eu acho que é um aspecto muito importante, verdadeiramente fundamental. Acho que a Prática Pedagógica faz todo o sentido e quanto mais cedo se começar, não só com aqueles estágios de observação, mas [com a] hipótese de [os alunos] darem algumas aulas, melhor ainda, porque uma coisa é a teoria; outra coisa é a prática. Creio que é estando nas escolas que depois eles [os estagiários] vão, realmente, ter a noção daquilo que será a sua profissão.

**E - Que contributos tem dado (ou poderá dar), enquanto professora cooperante, para que a Prática Pedagógica dos estagiários decorra de uma forma activa, na sua sala de aula?**

**Pc A** - Eu começo primeiro por pôr os estagiários o mais à-vontade possível. Falo com eles, tento tirar alguns momentos para lhes mostrar como é a turma, para lhes dizer como são os alunos, tentar sinalizar junto deles aqueles alunos que têm algum problema, alguma dificuldade, ou que, por algum motivo, estão melhores ou piores. Tento logo dar-lhes a conhecer e sinalizar esses meninos. Depois, também tento pô-los à-vontade no que respeita àquilo que é o meu trabalho aqui na sala de aula. Dou-lhes acesso àquilo que são as planificações, aos meus dossiês de trabalho, que estão no armário, ou seja, tento pôr os estagiários o mais à-vontade possível.

**E - Acha que os futuros professores poderão ser influenciados pelos métodos de ensino que a vêm utilizar, enquanto professora cooperante (e titular de turma) quando estiverem a leccionar autonomamente?**

**Pc A** - Acho que sim [sorri], pessoalmente também fui bastante influenciada por aquilo que vi durante a minha Prática Pedagógica. Eu tirei o curso na Escola Superior de Educação João de Deus e nós começamos a estagiar logo no 1.º ano e fui muito influenciada por aquilo que via, como sendo o trabalho dos professores que nos recebiam como estagiários. E acho que também deixamos algumas marcas no trabalho daquilo que são os nossos estagiários, além de marcas deixamos alguns truques, aqui ganham realmente a noção das coisas.

**E - Como é que a Prática Pedagógica, realizada na sua sala de aula, é articulada com os professores orientadores de Prática Pedagógica?**

**Pc A** - A articulação é feita pelo contacto inicial em que se é solicitada para eles [os estagiários] efectuarem o estágio aqui. Depois, naquela parte do estágio intensivo, há três a quatro visitas pelo orientador da ESE, que vem e vê as planificações e que acompanha o trabalho do estagiário; assiste às aulas dadas sobre temas definidos. São aulas em que se tenta interligar uma ou duas áreas curriculares, normalmente Matemática e Estudo do Meio; Língua Portuguesa e Estudo do Meio para poder, também, verificar o domínio que o estagiário tem em diferentes áreas diferentes do trabalho.

**E - Quantos estagiários está a acompanhar na Prática Pedagógica? E como se desenvolve a mesma na sala de aula, em termos genéricos?**

**Pc A** - Eu de momento acompanho uma estagiária, a mesma do ano passado que, este ano, acaba o curso em Julho. Aquilo que ela agora faz na sala é assistir ao início das aulas e eu, depois, proponho que ela dê outras. Começa pelas aulas de Estudo do Meio e Expressão Plástica, porque

são aquelas aulas em que eles conseguem estabelecer uma relação de empatia com os miúdos, até entrarem naquelas aulas de maior exigência, como a língua Portuguesa e a Matemática, e também, com o facto de trabalhar com turmas de diferentes anos. Comecei por lhe pedir que pegasse, primeiro, só um ano e só mais tarde é que ela começou a pegar na turma toda. Isto porque o ano passado a turma era composta pelo 1.º e 4.º ano, são anos muito díspares completamente distantes da realidade de aprendizagem uns dos outros, começando a trabalhar primeiro com o grupo do 4.º, depois com o do 1.º e só mais tarde é que ela começou a fazer a articulação de trabalhar com os dois grupos. Esta é uma realidade que ela poderá vir a encontrar assim que se tornar uma profissional. Este ano era 1.º e 2.º ano, começou primeiro por trabalhar com o 2.º ano, depois com o 1.º e depois, então, com todos juntos [turma].

**E - Considera as suas práticas inovadoras que possam desenvolver experiências nos estagiários?**

**Pc A** - Acho que sim, pela minha formação e também pelo facto de estes últimos anos ter trabalhado com turmas com vários anos de escolaridade. É uma prática de estágio totalmente diferente daquilo que são as práticas de estágio de um colégio em que as turmas têm apenas um ano de escolaridade, onde os grupos são mais homogéneos enquanto nestas escolas nós encontramos, às vezes, alguns casos complicados em que é preciso trabalhar e dar mais atenção. O facto de trabalhar num meio pequeno proporciona aos estagiários uma relação de proximidade não só com os alunos mas também com as famílias. É uma situação que eu tenho notado, com esta última estagiária. Ela aqui é professora tal como eu e é respeitada de igual forma pelos alunos!

**E - Há quanto tempo é professora cooperante e o que a levou a enveredar pela área de formação de professores, além de titular de turma?**

**Pc A** - Eu sou professora cooperante há cerca de dez anos. Comecei por ser cooperante a nível da Telescola, na área da Matemática e Ciências e depois como cooperante do 1.º Ciclo. O que me levou a ser cooperante foi o facto de ter tido professores cooperantes muito bons e que nos ajudavam muito, ficando uma marca muito positiva. Eu penso assim: - Estou aqui para ajudar os outros; não estou aqui para fazer mal a ninguém. Então, o receber um estagiário não me custa absolutamente nada; muito pelo contrário, é uma coisa que me dá bastante satisfação pois sinto que estou a ajudar alguém que vai ser meu colega daqui a alguns anos.

**E - O que é caracteriza, em seu entender, um bom professor cooperante? Que requisito deve, na medida do possível, ele preencher?**

**Pc A** - O professor cooperante deve ter boa capacidade de aceitar alguém na sua sala de aula, porque uma das grandes barreiras é o aceitar, disponibilizar e estar aberto a receber [sorri], porque se a pessoa recebe o estagiário mas depois não tem abertura de espírito para trocar ideias, para partilhar, aceitar e fazer sugestões de uma forma aberta. Deve fazer tudo isto sem impor, porque se o fizer poderá marcar de forma negativa os estagiários. O requisito principal, sem dúvida, tem de ser a abertura.

**E - Em que medida considera ter já desenvolvido os requisitos para ser formadora de professores?**

**Pc A** - Através daquilo que é o meu trabalho, da minha formação, abertura e, principalmente, na relação que estabeleço com a estagiária.

**E - E o seu percurso profissional, de que forma se desenvolveu? Quais considera terem sido as principais etapas ou episódios nesse percurso?**

**Pc A** - Fiz a minha formação profissional na Escola Superior de Educação João de Deus; fiz o Bacharelato em três anos, acabei o curso em Julho de 1993 e comecei logo a trabalhar em Setembro numa escola de João de Deus. Ofereceram-me um lugar e fiquei a trabalhar na rede de escolas João de Deus porque sabia que era difícil conseguir ficar colocada a contrato logo de início e isso foi uma mais-valia para mim. Entretanto, saí da rede de escolas João de Deus para o ensino público e estive a contrato durante alguns anos. Trabalhei no Alentejo, no Vale da Amoreira, em Setúbal... Entretanto, tive oportunidade de um destacamento de dois anos na escola portuguesa em Kinshasa, trabalhei lá e foi, sem dúvida, uma experiência magnífica. Mais tarde regressei e fui trabalhar para as Telescolas e quando estas acabaram voltei novamente às escolas do 1.º Ciclo e, entretanto, fiquei colocada como quadro de escola e agora cá estou nesta escola de meio rural. A principal etapa deste percurso foi, como já referi, o facto de ter tido a possibilidade de ter trabalhado no estrangeiro, neste caso em Kinshasa, porque são realidades completamente diferentes. As crianças que eu tinha eram portuguesas, angolanas, filhas do pessoal diplomata de outros países de expressão portuguesa. Foi uma experiência muito rica porque, embora sendo uma escola portuguesa, na prática funcionava quase como um colégio. O facto de a comunidade portuguesa ser não muito grande em Kinshasa, era bastante unida e os professores tinham um peso muito significativo, ou seja, qualquer que fosse a informação dada por um professor ou qualquer que fosse o pedido feito era facilmente aceite e tínhamos uma resposta positiva, o que não acontece hoje em dia por parte dos encarregados de educação dos

nossos alunos. Por outro lado, a educação das crianças, a maneira de estar na sala de aula, completamente diferente...Tive a oportunidade de lá trabalhar dois anos, um com o 3.º e 4.º ano e o outro ano trabalhei com os quatro anos e nós entrávamos na sala de aula e era uma calma, a maneira de estar dos alunos... [fala com saudade] sem dúvida, completamente diferente daquilo que é a realidade, hoje, nas nossas escolas [risos].

**E - Recebeu alguma formação específica da instituição de ensino de onde provêm os estagiários?**

**Pc A** - Sim, tenho participado em algumas acções de formação promovidas pela ESE.

**E - Qual a sua opinião acerca do efeito que a Prática Pedagógica produz na preparação para a entrada na profissão dos jovens professores?**

Eu acho que a Prática Pedagógica, no geral, tem um efeito bastante positivo porque lhes dá a conhecer aquilo que poderão ser os meios onde eles vão trabalhar, tanto a nível de alunos como a nível de contextualidade, ou seja, da comunidade educativa em geral, para além de lhes permitir contactar com aquilo que é a realidade do ensino, tanto na parte pedagógica como também na parte burocrática que ocupa boa parte do tempo do professor. Hoje em dia, nós já não somos só professores para ensinar e estar na escola com os meninos, também somos um bocado funcionários administrativos [risos]!

**E - Acha que a entrada na profissão seria melhor ou pior, se a Prática Pedagógica acabasse?**

**PcA** - Ai [espantada], acho que seria pior [terminar com a Prática Pedagógica]! Seria pior porque a sensação que eu tenho é que, por vezes, a formação que eles trazem da ESE é muito teórica e quando chegam ao terreno ainda vêm com pouca noção daquilo que é a realidade do ensino. Não são só eles, eu própria quando comecei a estagiar também devia ter essa concepção, porque na teoria é tudo muito bonito, fazemos e acontecemos, implementamos projectos... grandes coisas [abre os braços], mas depois quando chegamos à realidade deparamo-nos com vários constrangimentos: as heterogeneidades das turmas, os problemas sócio-económicos, as dificuldades de aprendizagem... toda uma série de coisas que, se calhar, a nível da formação teórica da ESE não são contempladas. Eu acho que, realmente, a prática pedagógica é muito importante e melhora, sem dúvida, aquilo que depois será o desempenho deles [os estagiários] quando começarem a trabalhar.

**E - Qual considera ser a importância da Prática Pedagógica na construção da profissão?**

**Pc A** - Eu acho que é bastante importante, porque a Prática Pedagógica proporciona-nos oportunidades de fazermos uma recolha e criarmos uma série de recursos para mais tarde utilizarmos no nosso trabalho. Nós fazemos dossiês com materiais nas várias áreas; nós próprios criamos materiais; partilhamos materiais com colegas e, tudo isso, dá-nos uma bagagem para o início da profissão que resulta da Prática Pedagógica.

**E - Que aspectos gostaria de ver melhorados ao nível desta unidade curricular nos cursos de formação inicial?**

**Pc A** - Eu, pessoalmente, acho que a Prática Pedagógica devia ser feita ao longo do ano lectivo porque o que eu noto é que a Prática Pedagógica tem tendência a ser concentrada em períodos muito específicos. Dão-lhes [aos estagiários] a oportunidade de estarem na escola a tempo inteiro mas, se calhar, depois não lhe dão a oportunidade de acompanharem tudo o resto que a escola comporta. Estar numa escola não é só estar naquele tempo e a trabalhar com os meninos; estar numa escola é acompanhar e dar continuidade, exactamente. Isso é uma das coisas que eu noto que é capaz de falhar um bocado em alguns modelos de estágio para os formandos, pois os momentos da Prática Pedagógica, por exemplo, começam em Novembro; outros começam em Janeiro até à Páscoa... Eu acho que é fundamental que os estagiários possam estar nas escolas, também, no início do ano lectivo e no final do mesmo para poderem acompanhar o processo de avaliação dos alunos bem como participarem na elaboração de fichas, foi o que eu propus este ano à minha estagiária. Porque eu acho importante, não é só o dar aulas, é também todo o trabalho de avaliação para eles terem uma noção de todo o processo e quando entrarem no activo não se depararem com tantas dificuldades. Se eles poderem passar por toda essa parte administrativa e burocrática, também, creio que seria útil para eles. Eu acho que essa é uma das grandes falhas a nível do estágio.

**E - Acha que a Prática Pedagógica do professor, ao longo de toda a sua carreira, deveria ser sempre acompanhada num contexto de supervisão?**

**Pc A** - Eu concordo com a avaliação, agora nos moldes em que ela está definida, actualmente, não concordo. Concordo com a supervisão, contudo, não devia haver aulas marcadas porque as aulas marcadas são aulas muito bem preparadas para sair tudo bonito naquele momento [exaltasse]. A supervisão deveria ser feita mas apareciam na escola a qualquer dia e a qualquer momento como era antigamente. Aconteceu-me muitas vezes na Telescola, aparecia-me muitas vezes o inspector e perguntava-me: “- Colega, posso assistir à sua aula?” e eu respondia-lhe:

“- Claro que pode, colega, faça o favor de entrar”. Acompanhava-o, falava com os meninos e era assim que a supervisão acontecia sem ser uma coisa preparada, teatralizada.

### **Pré-categorização da entrevista à participante Pc A**

#### Unidades de sentido

1. Acho que a Prática Pedagógica faz todo o sentido e quanto mais cedo se começar, não só com aqueles estágios de observação, mas também com estágios em que já é proporcionado aos formandos a hipótese de darem algumas aulas, melhor ainda, porque uma coisa é a teoria; outra coisa é a prática. Creio que é estando nas escolas que depois eles [os estagiários] vão, realmente, ter a noção daquilo que será a sua profissão.
2. Tento pô-los à-vontade no que respeita àquilo que é o meu trabalho aqui na sala de aula. Dou-lhes acesso àquilo que são as planificações, aos meus dossiês de trabalho, que estão no armário.
3. Acho que sim [sorri], pessoalmente também fui influenciada por aquilo que vi durante a minha Prática Pedagógica.
4. A articulação é feita pelo contacto inicial. Depois, há três a quatro visitas pelo orientador da ESE que vem e vê as planificações e que acompanha o trabalho do estagiário.
5. Eu de momento acompanho uma estagiária, a mesma do ano passado, que este ano acaba o curso em Julho. Aquilo que ela agora faz na sala é assistir ao início das aulas e eu, depois, proponho que ela dê outras.
6. Acho que sim, pela minha formação e também pelo facto de estes últimos anos ter trabalhado com turmas com vários anos de escolaridade.
7. Eu sou professora cooperante há cerca de dez anos. O que me levou a ser cooperante foi o facto de ter tido professores cooperantes muito bons e que nos ajudavam muito, ficando uma marca muito positiva. O receber um estagiário não me custa absolutamente nada; muito

pelo contrário, é uma coisa que me dá bastante satisfação pois sinto que estou a ajudar alguém que vai ser meu colega daqui a alguns anos.

8. O professor cooperante deve ter boa capacidade de aceitar alguém na sua sala de aula. Deve fazer isto sem impor, porque se o fizer poderá marcar de uma forma negativa os estagiários. O requisito principal, sem dúvida, tem de ser a abertura.
9. Através daquilo que é o meu trabalho, da minha formação, abertura e, principalmente, na relação que estabeleço com a estagiária.
10. Fiz a minha formação profissional na Escola Superior de Educação João de Deus. A principal etapa deste percurso foi, como já referi, o facto de ter tido a possibilidade de ter trabalhado no estrangeiro, neste caso em Kinshasa, porque são realidades completamente diferentes.
11. Sim, tenho participado em algumas acções de formação promovidas pela ESE.
12. Eu acho que a Prática Pedagógica tem um efeito bastante positivo, porque lhes dá a conhecer aquilo que poderão ser os meios onde eles vão trabalhar [e] de lhes permitir contactar com aquilo que é a realidade do ensino.
13. Ai [espantada], acho que seria pior [terminar com a Prática Pedagógica]! Seria pior porque a sensação que eu tenho é que, por vezes, a formação que eles trazem da ESE é muito teórica e quando chegam ao terreno ainda vêm com pouca noção daquilo que é a realidade do ensino.
14. A Prática Pedagógica proporciona-nos oportunidades de fazermos uma recolha e criarmos uma série de recursos para mais tarde utilizarmos no nosso trabalho.
15. Acho que a Prática Pedagógica devia ser feita ao longo do ano lectivo porque o que eu noto é que a Prática Pedagógica tem tendência a ser concentrada em períodos muito específicos. Os estagiários [deviam] estar nas escolas, também, no início do ano lectivo e no final do mesmo para poderem acompanhar o processo de avaliação dos alunos.
16. Eu concordo com a avaliação, agora nos moldes em que ela está definida actualmente não concordo. Concordo com a supervisão, contudo, não devia haver aulas marcadas. Deveria ser feita ,mas apareciam na escola a qualquer dia e a qualquer momento como era antigamente.

**Categorização de informação da entrevista à participante Pc A**

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>1. A Prática Pedagógica na perspectiva dos formadores de professores</b>	<b>1.1 Papel na formação inicial</b>	1.1.1 Momento essencial da formação inicial	Creio que é estando nas escolas que depois eles [os estagiários] vão, realmente, ter a noção daquilo que será a sua profissão.
		1.1.2 Ligação ao contexto real de trabalho	Acho que a Prática Pedagógica faz todo o sentido e quanto mais cedo se começar, não só com aqueles estágios de observação, mas também com estágios em que já é proporcionado aos formandos a hipótese de darem algumas aulas, melhor ainda, porque uma coisa é a teoria; outra coisa é a prática. Creio que é estando nas escolas que depois eles [os estagiários] vão, realmente, ter a noção daquilo que será a sua profissão.
	<b>1.2 Contributos do professor cooperante</b>	1.2.1 Para a autonomia dos estagiários	Tento pô-los à-vontade no que respeita àquilo que é o meu trabalho aqui na sala de aula. Dou-lhes acesso àquilo que são as planificações, aos meus dossiês de trabalho, que estão no armário.
		1.2.2 Para as práticas futuras dos estagiários	Acho que sim [sorri], pessoalmente também fui influenciada por aquilo que vi durante a minha Prática Pedagógica.
		1.2.3 Para o desenvolvimento didático e pedagógico	Acho que sim, pela minha formação e também pelo facto de estes últimos anos ter trabalhado com turmas com vários anos de escolaridade.
	<b>1.3 Desenvolvimento</b>	1.3.1 Articulação com os professores orientadores	A articulação é feita pelo contacto inicial. Depois, há três a quatro visitas pelo orientador da ESE que vem e vê as planificações e que acompanha o trabalho do estagiário.
		1.3.2 Dinâmica na sala de aula	Eu de momento acompanho uma estagiária, a mesma do ano passado, que este ano acaba o curso em Julho.  Aquilo que ela agora faz na sala é assistir ao início das aulas e eu, depois, proponho que ela dê outras.

<b>2. Os perfis dos formadores de professores</b>	2.1 Requisitos profissionais	2.1.1 Motivação pela área de formação de professores	<p>Eu sou professora cooperante há cerca de dez anos. O que me levou a ser cooperante foi o facto de ter tido professores cooperantes muito bons e que nos ajudavam muito, ficando uma marca muito positiva.</p> <p>O receber um estagiário não me custa absolutamente nada; muito pelo contrário, é uma coisa que me dá bastante satisfação pois sinto que estou a ajudar alguém que vai ser meu colega daqui a alguns anos.</p>
		2.1.2 Perfil de bom professor cooperante	<p>O professor cooperante deve ter boa capacidade de aceitar alguém na sua sala de aula. Deve fazer isto sem impor, porque se o fizer poderá marcar de uma forma negativa os estagiários. O requisito principal, sem dúvida, tem de ser a abertura.</p>
<b>3. A formação dos formadores de professores</b>	3.1 Percurso profissional	3.1.1 Requisitos para o exercício da função	<p>Através daquilo que é o meu trabalho, da minha formação, abertura e, principalmente, na relação que estabeleço com a estagiária.</p>
		3.1.2 Desenvolvimento e principais etapas do percurso profissional	<p>Fiz a minha formação profissional na Escola Superior de Educação João de Deus. A principal etapa deste percurso foi, como já referi, o facto de ter tido a possibilidade de ter trabalhado no estrangeiro, neste caso em Kinshasa, porque são realidades completamente diferentes.</p>
		3.1.3 Formação específica para formar professores	<p>Sim, tenho participado em algumas acções de formação promovidas pela ESE.</p>
<b>4. Avaliação do impacto da Prática Pedagógica nos futuros professores pelos formadores de professores</b>	4.1 Efeito na futura profissão de professor	4.1.1 Contributos para a construção da profissão	<p>Eu acho que a Prática Pedagógica tem um efeito bastante positivo, porque lhes dá a conhecer aquilo que poderão ser os meios onde eles vão trabalhar [e] de lhes permitir contactar com aquilo que é a realidade do ensino.</p>

		4.1.2 Melhorias nos cursos de formação inicial	<p>Ai [espantada], acho que seria pior [terminar com a Prática Pedagógica]! Seria pior porque a sensação que eu tenho é que, por vezes, a formação que eles trazem da ESE é muito teórica e quando chegam ao terreno ainda vêm com pouca noção daquilo que é a realidade do ensino.</p> <p>Acho que a Prática Pedagógica devia ser feita ao longo do ano lectivo, porque o que eu noto é que a Prática Pedagógica tem tendência a ser concentrada em períodos muito específico. Os estagiários [deviam] estar nas escolas, também, no início do ano lectivo e no final do mesmo para poderem acompanhar o processo de avaliação dos alunos.</p>
	4.2 Supervisão contínua do professor	4.2.1 Continuidade da Prática Pedagógica	<p>Eu concordo com a avaliação, agora nos moldes em que ela está definida actualmente não concordo.</p> <p>Concordo com a supervisão, contudo, não devia haver aulas marcadas. Deveria ser feita, mas apareciam na escola a qualquer dia e a qualquer momento como era antigamente.</p>

## Anexo 5

### Protocolo da entrevista a uma professora orientadora de Prática Pedagógica e tratamento de dados (Po 3)

**E (Entrevistadora)** – Esta entrevista destina-se à obtenção de dados que, conjuntamente com os dados obtidos das entrevistas às professoras cooperantes, permitam a realização do trabalho de investigação que estou a realizar no âmbito do curso de Mestrado em Educação, Variante de Supervisão Pedagógica. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais, sendo utilizadas somente para o trabalho em curso. Solicito, assim, a sua autorização para gravar a entrevista e agradeço, desde já, a ajuda e colaboração prestadas, colocando à sua disposição os resultados obtidos.

**E - Que papel desempenha, para si, a Prática Pedagógica na formação dos futuros professores?**

**Po 3 (Professora orientadora 3)** - Eu acho que tem um papel muito importante, embora eu seja de uma área que, à partida, se considera teórica. A Prática é muito importante e deve ser o eixo central de qualquer curso de formação de professores à roda do qual giram as outras cadeiras que devem estar, no fundo, ao serviço de... a prepará-los para irem para... a acompanhá-los e, depois, a ajudá-los também a reflectir sobre o trabalho feito na Prática Pedagógica. É, no fundo, a articulação entre a teoria e a prática, embora, de início, os alunos digam que têm alguma dificuldade em ver a utilidade de algumas cadeiras teóricas. Só quando vão para a prática é que se apercebem da utilidade desta teoria.

**E - Como é que esta unidade curricular está a ser desenvolvida, actualmente, no curso de formação inicial de professores?**

**Po 3** - Este último currículo que está agora a acabar, antes de Bolonha, foi todo concebido à volta da Prática, ao contrário do modelo de Bolonha que tem muito menos Prática. O curso foi concebido, de ano para ano, à volta do eixo que é a Prática. As outras cadeiras estão definidas e estão construídas, a própria avaliação, tudo o que diz respeito a uma cadeira para servir essa Prática. O 1.º ano é um ano muito geral com questões sobre educação e todas aquelas introduções. A única coisa que eles fazem relacionada com a Prática tem a ver, no fundo, com aquilo que nós chamamos de contextos educativos, ou seja, eles vão visitar instituições durante uma semana, tomando conta dos objectivos, do que se faz e do que poderá fazer um professor do 1.º ciclo em instituições que não escolares e, portanto, quem está a dizer isto está a dizer um museu, um hospital que tenha a secção de pediatria, onde se pode acompanhar os miúdos. São variadíssimos os contextos! Isto para que eles, no 1.º ano, tomem contacto que, no fundo, a profissão de professor não é só na sala de aula, na escola tal, no agrupamento tal, mas pode ter outros papéis, aliás, bastante importantes. No 2.º ano fazem uma semana de observação, no 1.º trimestre, numa escola da área. Eles vão uma semana observar, devo dizer que são poucos os que observam só [risos], porque os professores acabam sempre por lhes dar alguma coisa para fazerem. É também neste ano que os alunos desenvolvem um projecto para um 3.º ou 4.º ano, que levam nas três semanas de observação. Começam por ver os problemas da turma, consoante os gostos dos miúdos... No 3.º ano têm a semana de observação na mesma, três semanas em Janeiro, de observação/intervenção, e mais quatro semanas um pouco mais à frente. Nestas oito semanas vão para uma turma de 1.º ano de escolaridade, uma vez que no 2.º ano eles tiveram com turmas de 3.º e 4.º ano de escolaridade. Eles vão caminhando ao contrário, quase pelo fim

da escolaridade e é sobretudo neste ano do curso que eles consideram ser o mais difícil, com os métodos de leitura e escrita e mais não sei o quê... Isso tudo [risos]. No 4.º ano já funciona de maneira diferente, em termos de tempo. Os alunos têm que desenvolver um Projecto de Investigação – Acção, durante o período de estágio, portanto, é assim o grande feito que têm de realizar. Após a semana de observação, vão trabalhar com os professores onde vão definir esse mesmo projecto. A partir de Janeiro estão sempre em estágio até quase ao final do ano, 2.º, 3.º e 4.º - feiras. Na 5.ª e 6.ª - feira estão aqui na escola a ter só a cadeira de Prática Pedagógica, onde fazem a tal reflexão, têm o Seminário de apoio à áreas científicas e, portanto, os professores estão ali para apoiarem, independentemente dos orientadores que os acompanham. Dantes, não era com os professores das várias áreas que faziam o acompanhamento dos grupos, estas equipas de Prática eram só com professores que vinham do 1.º Ciclo como professores orientadores que, na altura, eram oito professores do 1.º Ciclo, mas que agora já não há. Actualmente, já há uns anos a esta parte que não é assim. São só com professores da ESE, das várias áreas, em que há sempre um professor das Ciências da Educação, um das Expressões, um da Matemática e um da Língua Portuguesa.

### **E - Como é que a Prática Pedagógica é articulada com os professores cooperantes?**

**Po 3** - Nós já temos, assim por dizer, uma carteira de professores que fomos criando ao longo do tempo. Muitos desses professores cooperantes acabaram por vir para aqui como professores orientadores e, depois, alguns deles saíam porque sentiam necessidade da Prática, outra vez. Mas era muito interessante este vaivém [risos]. Começámos, também, a envolvê-los em muitos projectos, depois fazíamos formação contínua acreditadas e, por isso, houve sempre uma ligação muito forte. Agora está menos porque os alunos também são menos e estão a fugir cada vez mais da profissão. Isto é uma escola de educação mas já temos mais cursos de não professores do que de professores, o que é uma pena, no fundo, nós estamos vocacionados é para isso, mas pronto, não-de vir novos... Então, já me perdi [coloca a mão na cabeça]. Ah, estava a dizer que conseguimos ter essa ligação bastante forte e constituir essa carteira. Somos nós que arranjamos tudo e depois a distribuição é feita consoante os alunos que temos. Fazemos uma reunião inicial com todos os professores da equipa, os cooperantes e os estagiários para se conhecermos, falar do funcionamento do curso e entregar a documentação. Após as semanas de observação, os professores vêm aqui à ESE para termos outra reunião, no sentido de eles apresentarem as planificações, isto para o 2.º e 3.º ano, porque no 3.º e 4.º há um contacto mais regular onde vamos à escola ver e, no fim, ficamos sempre reunidos com a professora cooperante e os estagiários para corrigir coisas e sugerir outras. No 4.º ano, em que o estágio é mais intensivo, o

contacto é estabelecido entre o professor cooperante e o coordenador da equipa que vai lá regularmente. Podemos dizer que há uma boa parceria.

**E - Está a orientar exclusivamente a Prática Pedagógica ou lecciona didácticas de uma dada disciplina?**

**Po 3** - Não, didácticas não. As outras colegas dão as duas coisas e eu devo ser a única que não dou didácticas, só faço orientação de estágios. Como eu sou das Ciências da e Educação não me meto aí [abana a cabeça]!

**E - Qual a importância da utilização dos portefólios na unidade curricular que orienta?**

**Po 3** - No 3.º e 4.º ano é que pedimos portefólios, no 2.º ano pedimos dossiê onde eles juntam tudo o que lhes é pedido, de facto, fazem uma introdução, um enquadramento, etc. Quer dizer, como não lhe damos propriamente liberdade damos-lhe indicações do que deve conter não é um portefólio. No 3.º e 4.º ano é que fazem o portefólio, onde estão lá todas as reflexões semanais e semestrais que eles fazem. As semanais são feitas a par porque estão dois estagiários por sala, enquanto as semestrais são individualmente, para além de outros trabalhos, projectos, ou seja, um balanço crítico final.

**E – Posso consultar alguns, no final da entrevista?**

**Po 3** - Claro que pode. Olhe, até tenho aqui alguns, em cima da minha secretária, para avaliar. Depois vê.

**E - Acha que a sua utilização vai ter repercussão na prática lectiva dos futuros professores?**

**Po 3** - Eu acho que são muito importantes para o exercício reflexivo mas, em termos gerais, não são só os portefólios já que durante todo o curso os alunos fazem muita reflexão. Tanto a pedimos por escrito como as próprias aulas são de reflexão permanente. E é muito interessante, porque ainda ontem estivemos a fazer a avaliação da cadeira de Prática e, de facto, eles referiram muito a importância da reflexão e sentem que ela está sempre presente, sentem essa necessidade, não só por aquilo que a gente lhes exige como também reconhecem que é com isso que aprendem. É ao tentarem reflectir que dão conta dos erros, o reconhecerem que aprendem com os erros. Portanto, penso que esta reflexão os acompanha ao longo de toda a sua vida profissional. Até mesmo quando estão nas aulas com os miúdos e observam metodologias com as quais não concordam, tentam apresentar um trabalho mais lúdico, também depende do professor cooperante, ou seja, se lhe der abertura para isso. Isto só acontece se reflectirem sobre aquilo que vêem e já estão a fazê-lo sem darem conta. Contudo, eu já aí há alguns anos fiz um

trabalho sobre os alunos que saíram e que trabalhavam num contexto difícil, onde os pais batiam nos professores, no bairro da Bela Vista, em que eles me escreviam como se fosse um diário. Eu estava interessada sobre a entrada na profissão e, de facto, eu não vou dizer que o trabalho que fazemos aqui tem um resultado logo directo na forma de eles trabalharem. Nesse trabalho vi alunos que, eu até considerava muitos bons e com ideias inovadoras nas suas reflexões, acabavam por optar pelos métodos mais tradicionais possíveis. Isto, talvez, para se defenderem já que o contexto era hostil, o comportamento dos alunos, o próprio meio, etc. A ESE, na altura, tinha formação para eles virem e trazerem os problemas só que eles recorriam mais à professora cooperante que tinham tido e à mais tradicional possível do que à própria instituição. Porque, de facto, a pessoa defende-se sem dar conta, às vezes, inconscientemente. Mesmo assim acho que o trabalho que fazemos aqui na ESE reflecte-se depois na profissão e na maneira como eles trabalham com os miúdos.

**E - O que é que a levou a enveredar pela área de formação de professores?**

**Po 3** - Apesar de a minha área ser Psicologia Educacional, sempre senti que estava voltada para as escolas e para os professores. Depois também foi o meu próprio percurso de vida e, mais especificamente, o da formação. Eu já dava formação a professores quando ainda estava a acabar o curso de Psicologia. Foi esta a principal razão que me levou a optar por esta área.

**E - O que caracteriza, em seu entender, um bom formador nesta área curricular? Que requisito deve, na medida do possível, ele preencher?**

**Po 3** - Eu acho que é essencialmente aquele que dá as aulas com prazer e consegue agarrar, como lhe digo, os alunos que é motivá-los, passar-lhes esse prazer e essa alegria que é dar aulas. Eu sou muito franca [risos]. Há coisas que eu não sei, eu não sei tudo, às vezes, fazem-me perguntas em que eu não tenho problema nenhum em dizer que não sei mas que vou procurar e tentar esclarecer. Então, um bom formador deve estar constantemente à procura de respostas para os alunos. Eu, também não estou só a despejar matéria, tento sempre fazer uma coisa mais prática para abordar as questões, então, é também ser capaz de diversificar as estratégias. Outro ponto é a proximidade que se tem com os alunos e não esquecer que nós já estivemos naquele lado.

**E - Em que medida considera ter já desenvolvido os requisitos para ser formadora de professores?**

**Po 3** - Aqui foi mesmo aquele gosto que já vinha de trás em termos de... e depois de toda a experiência ganha aqui, para além do facto de ter dado formação aos professores e do trabalho

que desempenhei no ISPA [Instituto Superior de Psicologia Aplicada], enquanto formadora de psicólogos.

**E - E o seu percurso profissional, de que forma se desenvolveu? Quais considera terem sido as principais etapas ou episódios nesse percurso?**

**Po 3** - Eu tirei Psicologia Educacional, no ISPA e, ainda não tinha acabado o curso, já fazia formação de professores porque os meus professores faziam formação de professores e recrutavam, no 4.º ano, os melhores alunos para a mesma. Quando terminei o curso fui convidada para ficar como assistente e estive x anos lá a fazer formação a psicólogos. Mas, continuei sempre a dar formação a professores o que me deu, de facto, um grande contacto e uma grande experiência, aliás, eu sempre disse que o meu sonho era ser professora do 1.º Ciclo [risos]. Depois, ao fim de dez anos a dar formação a psicólogos, já estava farta e saí. Entretanto, concorri aqui para a ESE, ficando em 1.º lugar e aqui estou com muito gosto pelo trabalho que estou a desempenhar. Devo dizer-lhe que o facto de ter vindo para aqui foi muito bom. Eu gosto muito daquilo que faço, por exemplo, gosto de psicologia, mas era incapaz de ter ido para a Psicologia Clínica [gargalhada]!

**E - Qual a sua opinião acerca do efeito que a Prática Pedagógica produz na preparação para a entrada na profissão dos jovens professores?**

**Po 3** - Depende dos contextos. Esta preparação recai sobre duas coisas: a instituição de formação e a escola para onde os alunos vão estagiar, disso não há dúvidas. Mas que os marca muito os professores cooperantes ainda tenho menos dúvidas. E se eu estou a dizer não é só pelo sentido que todos temos, é mesmo por trabalhos de investigação feitos por mim e por outros. E a prová-lo está quando eles se encontram em situações difíceis não procuram a instituição mas sim o professor cooperante. Sinto também que, nalguns casos, a formação não tem o efeito na transformação do sujeito no sentido que... ainda, duvido um bocadinho [ar confuso]. Penso que a formação não tem aquele efeito que nós gostaríamos que tivesse.

**E - Acha que a entrada na profissão seria melhor ou pior, se a Prática Pedagógica acabasse?**

**Po 3** - Nem quero pensar numa coisa dessas. A gente temos estado a fazer avaliações, já estamos no 2.º ano do modelo de Bolonha, do qual eu sei pouco porque só dou uma cadeira assim muito geral no 1.º ano, e já estamos a tentar modificar alguma coisa, porque é possível, ou seja, pegar, por exemplo, em unidades curriculares e pôr uma parte que tem de terreno, como nós chamamos

formação no terreno, para colmatar aquilo que não se pode fazer. Portanto, eu nem imagino, por aquilo que já afirmei da importância da Prática Pedagógica, não sei como será.

**E - Qual considera ser a importância da Prática Pedagógica na construção da profissão?**

**Po 3** - O desenvolvimento profissional começa na formação, não é? Porque eles têm contacto com a Prática, ou seja, com o papel da Prática e depois vai-se desenvolvendo e construindo ao longo dos anos, mesmo quando já estão na profissão mas obviamente que começa antes.

**E - Que aspectos gostaria de ver melhorados ao nível desta unidade curricular nos cursos de formação inicial?**

**Po 3** - O que eu vou dizer reflecte-se, de facto, nos alunos. Era ver reconhecida as horas que, no fundo, têm de trabalhar a Prática. Não são as horas que eles passam na escola com os miúdos, que acho que são suficientes, mas as horas que eles têm de trabalhar fora das tais aulas de só duas horas por semana e fora do contexto no terreno. Isso é que eu gostava de ver alterado. Eu, por exemplo, só tenho trinta e duas horas para acompanhar os alunos, independentemente do grupo, mas faço não sei quantas a mais que não são contabilizadas. Na construção dos currículos, de facto, deveria ser reconhecido o peso e a importância da Prática Pedagógica, sendo-lhe atribuídas as horas necessárias. Olhe, isto é relativamente à modalidade antiga, agora veja como será com o Bolonha [risos]!?

### **Pré-categorização da entrevista à participante Po 3**

#### Unidades de sentido

1. Eu acho que tem um papel muito importante e deve ser o eixo central de qualquer curso de formação de professores à roda do qual giram as outras cadeiras que devem estar, no fundo, ao serviço de... a prepará-los para... a acompanhá-los e, depois, a ajudá-los a reflectir sobre o trabalho feito na Prática Pedagógica... É, no fundo, a articulação entre a teoria e a prática, embora, de início, os alunos [digam] que têm alguma dificuldade em ver a utilidade de

algumas cadeiras teóricas, só quando vão para a prática é que se apercebem da utilidade desta teoria.

2. Este último currículo que está agora a acabar, antes de Bolonha, foi todo concebido à volta da prática, ao contrário do de Bolonha que tem muito menos prática. O curso foi concebido, de ano para ano, à volta do eixo que é a prática.
3. Nós já temos, assim por dizer, uma carteira de professores que fomos criando ao longo do tempo. Muitos desses professores cooperantes acabaram por vir para aqui como professores orientadores e, depois, alguns deles saíram porque sentiam necessidade da Prática. Fazemos uma reunião inicial com todos os professores da equipa, os cooperantes e os estagiários para se conhecermos, falar do funcionamento do curso e entregar a documentação.
4. Não, didácticas não. As outras colegas dão as duas coisas e eu devo ser a única que não dou didácticas, só faço orientação de estágios. Como eu sou das Ciências da e Educação não me meto aí [abana a cabeça]!
5. No 3.º e 4.º ano é que fazem o portefólio, onde estão lá todas as reflexões semanais e semestrais que eles fazem... ou seja, um balanço crítico final.
6. Até tenho aqui alguns [portefólios dos formandos] para avaliar.
7. Eu acho que são muito importantes para o exercício reflexivo... é ao tentarem reflectir que dão conta dos erros, o reconhecer que aprendem com os erros. Penso que esta reflexão os acompanha ao longo de toda a sua vida profissional. [Também já] vi, [todavia], alunos que, eu até considerava muito bons e com ideias inovadoras nas suas reflexões, acabavam por optar pelos métodos mais tradicionais possíveis. Isto, talvez, para se defenderem de um contexto hostil. A ESE, na altura, tinha formação para eles virem e trazerem os problemas só que eles recorriam mais à professora cooperante do que à própria instituição.
8. Foi o meu próprio percurso de vida e, mais especificamente, o da formação. Eu já dava formação a professores quando ainda estava a acabar o curso de psicologia. Foi esta a principal razão que me levou a optar por esta área.
9. Eu acho que é essencialmente aquele que dá as aulas com prazer e consegue agarrar, como lhe digo, os alunos que é motivá-los... Então, um bom formador deve estar constantemente à procura de respostas para os alunos.
10. Aqui foi mesmo aquele gosto que já vinha de trás em termos de... e depois de toda a experiência ganha aqui, para além do facto de ter dado formação aos professores e do trabalho que desempenhei no ISPA, enquanto formadora de psicólogos.
11. Eu tirei Psicologia Educacional, no ISPA [Instituto Superior de Psicologia Aplicada] e, ainda não tinha acabado o curso, já fazia formação de professores.

12. Esta preparação recai sobre duas coisas: a instituição de formação e a escola para onde os alunos vão estagiar, disso não há dúvidas. Penso que a formação não tem aquele efeito que nós gostaríamos que tivesse.
13. Nem quero pensar numa coisa dessas... Portanto, eu nem imagino, por aquilo que já afirmei da importância da Prática Pedagógica, não sei como será.
14. O desenvolvimento profissional começa na formação... o papel da Prática... vai-se desenvolvendo e construindo ao longo dos anos, mesmo quando já estão na profissão mas, obviamente, que começa antes.
15. Era ver reconhecida as horas que, no fundo, têm de trabalhar a Prática... Na construção dos currículos, de facto, deveria ser reconhecido o peso e a importância da prática pedagógica, sendo-lhe atribuídas as horas necessárias. Olhe, isto é relativamente à modalidade antiga, agora veja como será com o Bolonha [risos]!?

<b>Categorização de informação da entrevista à participante Po 3</b>			
<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>1. A Prática Pedagógica na perspectiva dos formadores de professores</b>	1.1 Papel na formação inicial	1.1.1 Momento essencial da formação inicial	Eu acho que tem um papel muito importante e deve ser o eixo central de qualquer curso de formação de professores à roda do qual giram as outras cadeiras que devem estar, no fundo, ao serviço de... a prepará-los para... a acompanhá-los e, depois, a ajudá-los a reflectir sobre o trabalho feito na Prática Pedagógica.
		1.1.2 Ligação ao contexto real do trabalho	É, no fundo, a articulação entre a teoria e a prática, embora, de início, os alunos digam que têm alguma dificuldade em ver a utilidade de algumas cadeiras teóricas. Só quando vão para a Prática é que se apercebem da utilidade desta teoria.
	1.2 Desenvolvimento	1.2.1 Novo enquadramento	Este último currículo que está agora a acabar, antes de Bolonha, foi todo concebido à volta da prática, ao contrário do de Bolonha que tem muito menos Prática. O curso foi concebido, de ano para ano, à volta do eixo que é a Prática.
		1.2.2 Orientação exclusiva	Não, didácticas não. As outras colegas dão as duas coisas e eu devo ser a única que não dou didácticas, só faço orientação de estágios. Como eu sou das Ciências da e Educação não me meto aí [abana a cabeça]!

		<p>1.2.3 Articulação com os professores cooperantes</p>	<p>Nós já temos, assim por dizer, uma carteira de professores que fomos criando ao longo do tempo. Muitos desses professores cooperantes acabaram por vir para aqui como professores orientadores e, depois, alguns deles saíram porque sentiam necessidade da Prática.</p> <p>Fazemos uma reunião inicial com todos os professores da equipa, os cooperantes e os estagiários para se conhecermos, falar do funcionamento do curso, entregar a documentação.</p>
		<p>1.2.4 Importância e repercussão dos portefólios</p>	<p>No 3.º e 4.º ano é que fazem o portefólio, onde estão lá todas as reflexões semanais e semestrais que eles fazem... ou seja, um balanço crítico final.</p> <p>Eu acho que são muito importantes para o exercício reflexivo... é ao tentarem reflectir que dão conta dos erros, o reconhecer que aprendem com os erros. Penso que esta reflexão os acompanha ao longo de toda a sua vida profissional.</p> <p>[Também já] vi, [todavia], alunos que, eu até considerava muito bons e com ideias inovadoras nas suas reflexões, acabavam por optar pelos métodos mais tradicionais possíveis. Isto, talvez, para se defenderem de um contexto hostil. A ESE, na altura, tinha formação para eles virem e trazerem os problemas só que eles recorriam mais à professora cooperante do que à própria instituição.</p>
<p><b>2. Os perfis dos formadores de professores</b></p>	<p>2.1 Requisitos profissionais</p>	<p>2.1.1 Motivação pela área de formação de professores</p>	<p>Foi o meu próprio percurso de vida e, mais especificamente, o da formação. Eu já dava formação a professores quando ainda estava a acabar o curso de Psicologia. Foi esta a principal razão que me levou a optar por esta área.</p>
		<p>2.1.2 Perfil de bom orientador de Prática Pedagógica</p>	<p>Eu acho que é essencialmente aquele que dá as aulas com prazer e consegue agarrar, como lhe digo, os alunos que é motivá-los... Então, um bom formador deve estar constantemente à procura de respostas para os alunos.</p>



<b>3. A formação dos formadores de professores</b>	3.1 Percurso profissional	3.1.1 Requisitos para exercício da função	Aqui foi mesmo aquele gosto que já vinha de trás em termos de... e depois de toda a experiência ganha aqui, para além do facto de ter dado formação aos professores e do trabalho que desempenhei no ISPA, enquanto formadora de psicólogos.
		3.1.2 Desenvolvimento e principais etapas do percurso profissional	Eu tirei Psicologia Educacional, no ISPA [Instituto Superior de Psicologia Aplicada] e, ainda não tinha acabado o curso, já fazia formação de professores.
<b>4. Avaliação do impacto da Prática Pedagógica nos futuros professores pelos formadores de professores</b>	4.1 Efeito na futura profissão de professor	4.1.1 Contributos para a construção da profissão	Esta preparação recai sobre duas coisas: a instituição de formação e a escola para onde os alunos vão estagiar, disso não há dúvidas. Penso que a formação não tem aquele efeito que nós gostaríamos que tivesse.
		4.1.2 Melhorias nos cursos de formação inicial	Era ver reconhecida as horas que, no fundo, têm de trabalhar a Prática... Na construção dos currículos, de facto, deveria ser reconhecido o peso e a importância da prática pedagógica, sendo-lhe atribuídas as horas necessárias. Olhe, isto é relativamente à modalidade antiga, agora veja como será com o Bolonha [risos]!?