



Ana Cristina Cruz Gonçalves

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES NO CONTEXTO DE BOLONHA UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, especialidade em Formação e Supervisão de Professores.

Orientadora: Doutora Teresa Paula Nico Rego Gonçalves, Investigadora Auxiliar,
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa

Júri:

Presidente: Doutora Maria Paula Pires dos Santos Diogo, Professora Catedrática, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa;

Arguente(s): Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, Professora Catedrática, Instituto de Educação, Universidade do Minho;
Doutora Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite, Professora Coordenadora, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa;

Vogais: Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Professor Associado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa;
Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva, Professora Auxiliar, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa;
Doutora Mariana Teresa Gaio Alves, Professora Auxiliar, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa;
Doutora Nair dos Anjos Pires Rios Azevedo, Investigadora Auxiliar, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa;



FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

[Março 2014]

Direitos de cópia

A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha. Um estudo de caso, com direitos de copyright em nome de Ana Cristina Cruz Gonçalves, e de FCT/UNL e da UNL. A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

De tudo ficaram três coisas

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto devemos fazer:

Da interrupção, um caminho novo;

Da queda, um passo de dança;

Do medo, uma escada;

Do sonho, uma ponte;

Da procura...Um encontro.

Fernando Pessoa

Ao João Pedro e Maria,
Ao brilho de Sol do vosso olhar que ilumina o meu caminho.

Ao João Paulo,
Aos momentos felizes;
Aos desafios que tivemos de ultrapassar em cada dia da nossa existência.

À minha Mãe, amiga, companheira,
Em todos os meus dias presente.
[In memoriam]

Ao meu Pai,
À alegria da vida, ao apoio ilimitado.

À Irene, no encanto de ser quem é...

À Sandra, minha “*Caçula*” e meu sobrinho João.
Ao amor e paixão que sinto por cada um de vós.

À minha amiga e “*irmã*” Cláudia.
O segredo da amizade é... partilhar.

Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Gonçalves, minha orientadora, pelo seu profissionalismo, pela sua constante disponibilidade, estímulo, sugestões, rigor e apoio científico na realização desta investigação, aqui se deixa expresso o testemunho do mais vivo e sincero agradecimento.

Às Professoras Doutora Mariana Gaio Alves e Doutora Nair Azevedo e a todos(as) os(as) colegas doutorandos(as) do Programa Doutoral em Ciências da Educação, pelos momentos partilhados nos seminários de investigação que em muito contribuíram para o nosso percurso de investigadora e cujo incentivo nos fazia a cada fim de seminário querer continuar.

Aos Estudantes, Orientadores Cooperantes e Orientadores Institucionais que participaram tão prontamente neste estudo partilhando os seus sentir, opiniões e perspetivas garantindo a possibilidade de concretização desta investigação.

Aos Órgãos Diretivos da Escola Superior de Educação onde se realizou o estudo pela sua disponibilidade, abertura e incentivo na concretização do mesmo.

À colega Mestre Sofia Faria pela disponibilidade em vir em nosso auxílio quando os dados recolhidos não passavam de um novelo de frases e palavras.

À colega Professora Doutora Paula Pina pela disponibilidade e preciosa ajuda na minuciosa revisão final do texto.

Às amigas Cláudia Pinto, Natália Sardinha e Susana Morais que tornaram possível este caminho com as demonstrações subtis de carinho, atenção e amizade.

À minha família que, em todos os momentos, souberam apoiar e compreender as minhas ausências e momentos menos bem-humorados próprios de quem se envolve e percorre estes caminhos. Agradeço o vosso amor incondicional.

E por último, a todos os meus alunos e colegas com quem se dialogou, pelos contributos e saberes que partilharam e pelo que ajudaram a construir.

Resumo

O presente estudo, centrado no campo de pesquisa sobre a formação inicial de educadores e professores, teve como objetivo central refletir sobre os processos da prática pedagógica que a caracterizam como componente formativa, e os seus contributos na formação inicial de educadores e professores no contexto do Processo de Bolonha.

Para cumprir este objetivo recorreremos, no plano teórico, aos contributos das orientações conceituais de formação de educadores e professores sustentadas nas abordagens reflexivas sobre a prática. No plano empírico optámos por uma abordagem interpretativa do fenómeno em estudo.

Quanto ao método de investigação, decidimo-nos pelo método de estudo de caso. Esta pesquisa desenvolveu-se numa Escola Superior de Educação, do ensino particular e cooperativo, da zona da Grande Lisboa. Participaram neste estudo quarenta e dois estudantes do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, e nove orientadores da prática pedagógica: três orientadores institucionais e seis orientadores cooperantes.

Como suporte metodológico utilizámos o questionário aos estudantes e a entrevista semiestruturada aos orientadores. A análise e interpretação dos dados permitiram o cruzamento de perspetivas dos orientadores e dos estudantes sobre a componente da prática pedagógica no contexto das alterações resultantes da implementação do Processo de Bolonha. Os resultados obtidos clamam a nossa atenção para questões relacionadas com o plano curricular do curso de formação inicial e questões relacionadas com o apoio e acompanhamento do processo da prática pedagógica.

As principais conclusões desta investigação revelaram a necessidade de maior articulação do currículo formativo com contexto real, salientando a necessidade de uma relação interinstitucional entre instituição formadora e instituição cooperante; a necessidade do reconhecimento do estatuto pedagógico, curricular, orgânico, social, moral e deontológico desta componente no cômputo geral da formação, e do seu valor educativo, ao ser concebida como projeto transdisciplinar integrador dos saberes necessários ao exercício da profissão docente.

Palavras-chave: Formação Inicial de educadores e professores; Prática pedagógica; Processo de Bolonha; Articulação teoria-prática; Reflexividade;

Abstract

The present study is a research centered on the pre-service training of both early childhood educators and teachers, and aims at carefully examining the central processes of the pedagogical practice that characterize it as a formative component of pre-service training of these professionals, together with its contributions for the initial training of teachers and educators within the context of the Bologna Process.

To accomplish this goal, it was made use of – on the theoretical level -, the contributions provided by conceptual guidance for the training of both educators and teachers alike, supported by pondered considerations related to practice, while on the empirical level the option was to conduct an interpretative approach of the phenomenon under study.

As for the empirical section of the research, we have selected the “*case study*” method. The research was developed in a private and cooperative institution of higher education, located the Metropolitan area of Lisbon. Forty-two students of the Masters Degree in Early Childhood and Basic Education, along with nine practice teaching supervisors, took part in this study.

As a methodological support for the thesis, we have recurred to questionnaires, along with semi-structured interviews to the supervisors. The analysis and interpretation of the data allowed for the intersection of the different viewpoints provided by the supervisors and students, in regards of the pedagogical practice within the context of the changes that came with the implementation of the Bologna Process. The results obtained brought to our attention questions that relate to: the nature of the study plan for the initial training course, as well as others relating to the support and guidance of the process of the pedagogical practice by the supervisors.

The major findings and research conclusions reveal a need for greater coordination of the training curriculum when applied to real-world context, stressing out the need for: an inter-institutional relationship between the educational institution and cooperating institution; the need for acknowledgment of the pedagogical, curricular, organic, social, deontological moral status of this component in the overall result of the training, and educational value, to be conceived as a transdisciplinary project, that aims to integrate the knowledge required to teaching practice as a whole.

Keywords: Early childhood educators and teachers pre-service training; Pedagogical Practice; The Bologna Process; Articulation between theory and practice; Reflexivity

Índice geral

RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
ÍNDICE DE TABELAS	XVII
ÍNDICE DE QUADROS	XIX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XXI
SIGLAS UTILIZADAS.....	XXIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XXV
INTRODUÇÃO	1
CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO TEMA E OBJETO DE ESTUDO	2
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	7
1. (RE)PENSAR A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES HOJE	11
1.1. PARA UM BREVE ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES EM PORTUGAL	11
1.2. FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES: MODELOS E ABORDAGENS	13
1.2.1. <i>O estudante como objeto da formação</i>	18
1.2.2. <i>O estudante como sujeito da formação</i>	19
1.2.3. <i>O estudante como objeto e sujeito da formação</i>	20
1.3. DESAFIOS À FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES	24
2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROCESSO DE BOLONHA	33
2.1. O ESTATUTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	34
2.2. O VALOR EDUCATIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES.....	38
2.3. A SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	44
2.3.1. <i>O Orientador no processo de formação inicial de educadores e professores</i>	46
3. PROCESSO DE BOLONHA: IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E OPORTUNIDADES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES	51
3.1. A DECLARAÇÃO DE BOLONHA E AS NECESSÁRIAS ALTERAÇÕES AO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR.....	52
3.1.1. <i>A implementação do Processo de Bolonha</i>	54
3.1.2. <i>O Paradigma de Bolonha: conceções curriculares dos cursos</i>	57
3.2. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA	60
4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: O PROCESSO E O PERCURSO INVESTIGATIVO	65
4.1. NATUREZA DO ESTUDO.....	65
4.2. QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO	68
4.3. OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
4.3.1. <i>Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados</i>	70
4.3.1.1. Questionário	70
4.3.1.2. Entrevista	73
4.3.1.3. Análise e interpretação dos dados	75
4.4. PARTICIPANTES NO ESTUDO.....	78
4.4.1. <i>Os estudantes</i>	79
4.4.1. <i>Os orientadores</i>	83

5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES NA ESCOLA EM ESTUDO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TRABALHO EMPÍRICO	85
5.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA EM ESTUDO	85
5.1.1. <i>A Escola</i>	85
5.1.2. <i>IPP - Iniciação à Prática Profissional</i>	88
5.1.3. <i>PES – Prática de Ensino Supervisionada</i>	93
5.2. AS PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	98
5.2.1. <i>A importância da PES – Prática de Ensino Supervisionada na formação de educadores e professores</i>	98
5.2.2. <i>O processo da PES – Prática de Ensino Supervisionada: aspetos positivos e negativos do percurso</i>	104
5.2.3. <i>Desempenho do estagiário e dos orientadores (Cooperante e Institucional)</i>	113
5.2.4. <i>O Processo de Bolonha e a PES – Prática de Ensino Supervisionada</i>	128
5.3. AS PERSPETIVAS DOS ORIENTADORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	137
5.3.1. <i>Perspetivas de supervisão dos orientadores</i>	139
5.3.1.1. <i>Conceção de supervisão na perspetiva dos orientadores</i>	140
5.3.1.2. <i>As competências de um orientador</i>	143
5.3.1.3. <i>Funções/papel dos orientadores</i>	146
5.3.1.4. <i>Contributos do orientador para a formação de futuros educadores e professores;</i>	151
5.3.1.5. <i>Aspetos/dimensões valorizados(as) na orientação do estágio e no desempenho como orientadores</i>	152
5.3.1.6. <i>Dificuldades do orientador no processo de supervisão</i>	156
5.3.2. <i>Perspetivas do desempenho do estagiário pelos orientadores</i>	160
5.3.2.1. <i>Caraterísticas do estagiário</i>	162
5.3.2.2. <i>Aspetos valorizados pelos orientadores relativamente ao desempenho do estagiário</i>	163
5.3.2.3. <i>Preparação prévia do estagiário para a prática pedagógica</i>	164
5.3.2.4. <i>Dificuldades do estagiário na prática pedagógica</i>	167
5.3.3. <i>Perceção dos orientadores sobre o Processo de Bolonha e suas implicações na prática pedagógica</i>	170
5.3.3.1. <i>Perspetiva dos orientadores sobre o Processo de Bolonha</i>	171
5.3.3.2. <i>Alterações ocorridas na formação de educadores e professores na componente da prática pedagógica</i>	174
5.3.3.3. <i>Vantagens / Desvantagens do modelo de prática pedagógica no contexto de Bolonha</i>	176
5.3.3.4. <i>Avaliação do modelo de prática pedagógica</i>	180
5.3.4. <i>A Prática Pedagógica na formação inicial de educadores e professores</i>	183
5.3.4.1. <i>Conceções de Prática Pedagógica</i>	184
5.3.4.2. <i>Finalidades da Prática Pedagógica</i>	186
5.3.4.3. <i>Articulação das componentes formativas</i>	187
5.3.4.4. <i>Sugestões</i>	189
6. CONCLUSÕES.....	193
6.1. ESTUDANTES E ORIENTADORES: CRUZAMENTO DE PERSPETIVAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	193
6.1.1. <i>O papel da prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores</i>	194
6.1.2. <i>A articulação entre a prática pedagógica e as restantes componentes da formação</i>	195
6.1.3. <i>Os intervenientes na Prática Pedagógica: desempenho, preocupações e dimensões valorizadas</i>	197
6.1.4. <i>As implicações do Processo de Bolonha na prática pedagógica</i>	201
6.2. IMPLICAÇÕES E CONTRIBUTOS DO ESTUDO.....	204
BIBLIOGRAFIA	211
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	223
ANEXOS.....	225

Índice de tabelas

Tabela 5.1.	
As Finalidades da PES	99
Tabela 5.2.	
Justificação da importância da PES na formação de educadores e de professores (categorias / subcategorias)	101
Tabela 5.3.	
Principais preocupações ao longo do processo da PES (metacategorias/categorias/subcategorias)	105
Tabela 5.4.	
Aspetos positivos longo do processo da PES (metacategorias / categorias / subcategorias)	108
Tabela 5.5.	
Aspetos negativos ao longo do processo da PES (categorias/subcategorias)	110
Tabela 5.6.	
O desempenho do estagiário na PES	114
Tabela 5.7.	
Funções e papel do Orientador Cooperante	116
Tabela 5.8.	
Aspetos mais positivos do desempenho do Orientador Cooperante (categorias/subcategorias)	118
Tabela 5.9.	
Aspetos menos positivos do desempenho do Orientador Cooperante (categorias/subcategorias)	120
Tabela 5.10.	
Funções e papel do Orientador Institucional	122
Tabela 5.11.	
Aspetos mais positivos do desempenho do Orientador Institucional (categorias/subcategorias)	124
Tabela 5.12.	
Aspetos menos positivos do desempenho do Orientador Institucional (categorias/subcategorias)	126
Tabela 5.13.	
Formação/Preparação na PES (respostas afirmativas)	131

Tabela 5.14.

Formação/Preparação na PES (respostas negativas)	133
--	-----

Tabela 5.15.

Sugestões dos estudantes para a Prática de Ensino Supervisionada	139
--	-----

Índice de quadros

Quadro 1.1.

Modelos de formação quanto ao papel do formando no processo de formação 17

Quadro 4.1.

Estrutura/dimensões do questionário aplicado aos estudantes matriculados no ano letivo 2011/2012, na
Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada 71

Quadro 4.2.

Temas/dimensões e objetivos da Entrevista a Orientadores (Cooperantes e Institucionais) 73

Quadro 4.3.

Orientadores participantes no estudo 84

Quadro 5.1.

Distribuição da carga horária pelas componentes no 1.º e 2.º ciclos de estudos 87

Quadro 5.2.

Perspetivas de Supervisão (categorias/subcategorias) 139

Quadro 5.3.

Descritivos das subcategorias das conceções de supervisão 140

Quadro 5.4.

Descritivos das subcategorias das funções e papel do orientador 146

Quadro 5.5.

Descritivos das subcategorias dos contributos e valorização do orientador na formação de futuros
educadores e professores 151

Quadro 5.6.

Descritivos das subcategorias dos(as) aspetos/dimensões valorizados(as) na orientação do estágio e no
desempenho como orientador 153

Quadro 5.7.

Descritivos das subcategorias das dificuldades no processo de supervisão 156

Quadro 5.8.

Perspetivas do desempenho do estagiário (categorias e subcategorias) 161

Quadro 5.9.

Descritivos das subcategorias das dificuldades do estagiário na prática pedagógica 167

Quadro 5.10.

Processo de Bolonha e suas implicações na prática pedagógica (categorias/subcategorias) 170

Quadro 5.11.

A Prática Pedagógica na formação inicial (categorias/subcategorias) 183

Quadro 5.12.

Sugestões de melhoria na prática pedagógica (categorias) 189

Índice de gráficos

Gráfico 4.1.	
Idade dos inquiridos	79
Gráfico 4.2.	
Gênero	79
Gráfico 4.3.	
Desempenho de atividade profissional para além de ser estudante	80
Gráfico 4.4.	
Experiência profissional na área da educação no início do curso	81
Gráfico 4.5.	
Cursos de primeira opção	81
Gráfico 4.6.	
Razões da frequência do curso de formação de educadores e professores	82
Gráfico 5.1.	
Grau de importância da PES	100
Gráfico 5.2.	
Grau de Articulação entre a PES e as restantes áreas	102
Gráfico 5.3.	
Representação/conceção da PES	103
Gráfico 5.4.	
Grau de articulação entre a IPP e a PES	112
Gráfico 5.5.	
Formação/preparação na PES	129

Siglas utilizadas

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
ANQ – Agência da Garantia da Qualidade do Ensino Superior
BACH - Bacharelato
CAT – Categorias
CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
E - Estagiário
ECTS – European Credit Transfer System
EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior
ENQA - Associação European Network for Quality Assurance
ESE – Escola Superior de Educação
IC – Instituição Cooperante
IF – Instituição Formadora
INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores
IPP – Introdução à prática profissional
LIC. – Licenciatura
MCAT - Metacategorias
OC – Orientadores Cooperantes
OCEPE – Orientações curriculares para a educação pré-escolar.
OI – Orientadores Institucionais
PEB – Professores do Ensino Básico
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PP – Prática Pedagógica
QEQ – Quadro Europeu de Qualificações
QNQ – Quadro Nacional de Qualificações
SCAT – Subcategorias
SI – Supervisores institucionais
SNQ – Sistema Nacional de Qualificações
UC – Unidade Curricular
UCs – Unidades Curriculares
UD – Unidades de Dados

Índice de anexos

A. Inquérito por questionário

- | | |
|---|-----|
| 1. Formulário do questionário aplicado aos estudantes (Anexo A) | 227 |
| 2. Quadros síntese de análise de conteúdo às questões abertas do questionário (Anexo B) | 239 |

B. Inquérito por entrevista

- | | |
|---|-----|
| 1. Guião de entrevistas aos orientadores: institucionais e cooperantes (Anexo C) | 247 |
| 2. Exemplo de ficha síntese de análise de conteúdo das entrevistas aos orientadores (Anexo D) | 251 |

Introdução

Considerando, o que são os objetivos formativos do programa doutoral em ciências de educação, nomeadamente a formação de investigadores capazes de contribuir para a produção de conhecimento científico em educação e formação, na colaboração com diversos atores sociais, com um forte compromisso no desenvolvimento de processos de inovação fundamentados na pesquisa científica, desenvolvemos um percurso de investigação na área da formação de educadores e professores, particularmente na formação inicial, cujo resultado apresentamos na presente dissertação.

Parece-nos pertinente num contexto de transição e de alterações profundas, nos programas de formação inicial de educadores e professores, introduzidas pelo Processo de Bolonha, aprofundar perspetivas, processos e abordagens que reforcem a qualidade da formação, designadamente na componente da Iniciação à Prática Pedagógica, incluindo a Prática de Ensino Supervisionada (frequentemente designadas por prática pedagógica ou estágio)¹

O Processo de Bolonha tem como propósito a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) coeso, competitivo e atrativo para docentes e estudantes europeus, visando a mobilidade dos mesmos e a empregabilidade de diplomados. Neste sentido, pretende contribuir para a harmonização dos programas de formação de professores, tornando todo o processo formativo do educador e professor mais transparente, uma vez que dota os programas de formação de estruturas comuns e de sistemas de créditos, compreensíveis e transferíveis em todo o Espaço Europeu. No entanto, para além das questões estruturais, é fulcral que se considere a complexidade de todo o processo formativo, perspetivando a qualidade da formação de educadores e professores.

As problemáticas em torno da formação de educadores e professores têm sido identificadas progressivamente ao longo dos tempos, no contexto de perspetivas educativas vigentes em cada época e das necessidades formativas do próprio professor, suscitando o interesse de diversos investigadores e intervenientes no processo. Para Ponte (2006) “o grande problema que envolve a formação de professores é a definição da matriz fundamental profissionalizante destes cursos: o que devem ter todos os cursos de formação de professores, qualquer que seja o seu nível e área disciplinar?” (p. 33)

Esta efetivamente, tem sido uma das questões que nos têm preocupado ao longo da carreira, como docente diretamente envolvida nos processos de formação inicial de educadores e professores. A qualidade da formação inicial de educadores e professores e o melhor programa para a concretizar,

¹O Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, emprega a nomenclatura de iniciação à prática profissional, para referenciar a componente de formação da prática pedagógica ao nível do 1º ciclo de estudos e a nomenclatura de Prática de Ensino Supervisionada para o do estágio de natureza profissionalizante, ao nível do 2º ciclo de estudos. No contexto deste trabalho, iremos utilizar a terminologia de prática pedagógica, no sentido de dar um contínuo aos estágios na formação de professores, referindo-nos à nomenclatura utilizada no decreto-lei quando necessariamente quisermos fazer a distinção entre a natureza dos estágios correspondentes aos diferentes ciclos de estudo: Licenciatura e Mestrado

assim como refletir sobre os processos e dispositivos formativos que melhor se adequam à formação de professores reflexivos e investigativos, capazes de “agir na certeza decidir na incerteza” (Perrenoud, 2001), têm sido nosso interesse e encarado como missão: contribuir para a formação de educadores e professores investigativos e reflexivos, ao longo da nossa carreira profissional. Surge-nos, assim, a necessidade constante de refletir sobre perspectivas, concepções, abordagens e processos, questionando-nos sobre a eficácia e eficiência dos mesmos, atendendo às necessidades formativas e aos contextos de formação.

Desde cedo temos estado envolvidos na componente da prática pedagógica como orientador, e nos últimos oito anos com a responsabilidade acrescida da função de coordenação desta componente da formação. Continuamente procuramos as melhores bases científicas e técnicas que possibilitem a indagação e compreensão dos processos formativos, numa atitude de constante investigação e reflexão. Encaramos, o percurso investigativo que levou à apresentação desta dissertação, como uma oportunidade para olharmos a complexidade da formação inicial de educadores e professores, através das “vozes” de estudantes, orientadores institucionais² e orientadores cooperantes, numa das componentes da formação inicial, que se reveste da maior importância nos contextos de aprendizagem dos futuros educadores e professores – a prática pedagógica.

Claramente, a este percurso investigativo, não é alheia a própria biografia do investigador, que influencia, de forma decisiva, a orientação do trabalho (Bogdan & Biklen, 1994) e constituiu-se como um tempo de reconcetualização, de desenvolvimento pessoal e profissional do investigador, que no decorrer da mesma se sentiu implicado e envolvido, procurando, no entanto, a devida objetividade e análise distanciada de todo o processo.

Contextualização e justificação do tema e objeto de estudo

A prática pedagógica destina-se a iniciar formalmente os alunos no mundo da prática profissional docente e concretiza-se através de atividades diferenciadas ao longo da formação e em períodos de duração crescente e de responsabilização progressiva, constituindo-se como uma componente fundamental que visa proporcionar aos alunos uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função docente.

Como componente da formação inicial de educadores e professores, a prática pedagógica cria oportunidades de contato com a comunidade educativa, de conhecimento das diversas instituições, de

² Habitualmente mais referenciado na literatura como supervisor. No entanto foi nossa opção no contexto deste trabalho utilizar a terminologia de orientador, por nos parecer um termo mais condizente com o que consideramos ser o seu papel e função. Referimo-nos, no entanto a supervisor(es), em algumas seções deste trabalho, quando a mesma é utilizada pelos autores na literatura de referência.

contato com o mundo do trabalho e facilita o estabelecimento da articulação teoria – prática, no processo de formação, permitindo a observação crítica e recolha de informação, bem como, de forma recíproca, permite a aplicação de conhecimentos científicos e de competências relacionais e técnicas adquiridas ao longo da formação.

As orientações político-educativas na formação de professores, especialmente nos últimos anos, reforçam a importância de uma abordagem reflexiva, no contexto da formação inicial de educadores e professores, inculcando às instituições de formação, uma linha orientadora nesse sentido, que apesar da autonomia na gestão da formação que lhes é conferida, devem respeitar.

O Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores [INAFOP] (1998-2002), no âmbito das suas competências deliberativas, definiu os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores³ que se constituiu como uma referência para o processo de acreditação dos cursos de habilitação à docência na educação de infância e nos ensinos básico e secundário.

É possível constatar, no referido documento, um conjunto de princípios e critérios que possibilitam a apreciação dos cursos tendo em vista a qualidade da formação, dos quais destacamos, os que se referem à organização do currículo do curso, e em particular às atividades de Iniciação à Prática Profissional. Estas devem ser concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos como futuros docentes, no sentido de que os mesmos venham a adotar uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional, incluindo inclusive uma componente de investigação.

A Comissão *ad hoc* do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas [CRUP] (2000) para a formação de professores, no documento produzido “Por uma formação inicial de qualidade”, destaca a importância da formação inicial de professores, no sentido em que esta deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de forma progressiva, apoiados em atividades de campo e de Iniciação à Prática Profissional. Consideram, a componente da prática pedagógica, integradora de todos os saberes e uma das componentes decisivas para uma formação de professores de qualidade. Constatase, igualmente neste documento, o destaque para a responsabilidade que a formação inicial de professores tem de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, investigativo e crítico, defendendo a aplicação de modelos ou práticas reflexivas na formação destes profissionais.

Ainda, o INAFOP (2001) publicou os perfis de desempenho profissional⁴ (geral e específico) dos educadores de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, destacando a importância da componente reflexiva na formação de professores e em Abril de 2002, antes da sua extinção, este instituto apresenta a suas recomendações, para a componente da prática profissional nos cursos de

³ Deliberação n.º 1488/2000, D.R. de 15.12.2000 (2.ª Série)

⁴ Decreto-Lei n.º 240/2001 D.R. 201 Série I-A, 2001 e Decreto-Lei 241/2001 D.R. 201 Série I-A, 2001

formação inicial de professores⁵ das quais destacamos, por agora, uma das recomendações feitas ao Ministério da Educação:

A formulação de um modelo coerente de Iniciação à Prática Profissional, cujos princípios gerais sejam comuns a todos os níveis de ensino e a todas as instituições de formação (universitárias e politécnicas) publicas e privadas, respeitando as características específicas de cada nível de ensino. (INAFOP, 2002, p. 7)

Enfatizando, assim, a necessidade da implementação de um modelo coerente de Iniciação à Prática Profissional que respeite as especificidades de cada nível de ensino, tendo em vista o desenvolvimento qualitativo da formação de educadores e professores.

No parecer, sobre a implementação do Processo de Bolonha, na área de formação de professores, elaborado ao abrigo do Despacho n.º 13766/2004, os seus autores defenderam o desenvolvimento profissional como elemento constitutivo da prática profissional, a partir da análise problematizadora da prática pedagógica, da reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e do recurso a práticas investigativas, afirmando que é cada vez “mais evidente a necessidade do professor possuir um conjunto alargado de competências para a docência bem como capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica.” (Ponte, 2004, pp. 12-13)

Acontece assim uma clara valorização da componente da prática pedagógica, na formação inicial de educadores e professores, que é continuada no âmbito do Processo de Bolonha, como expressa o Dec. Lei n.º 43/2007, que enquadra e define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, referindo que esta é um

momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade. (Decreto-Lei n.º 43/2007 D.R. nº 38, I Série, p. 1321)

Não somente nas orientações políticas, nas últimas décadas, é possível constatar a relevância dada à prática pedagógica na formação inicial de professores, como em diversos trabalhos de investigação (Nóvoa, 1991; Dewey, 1993; Schön, 1993; Vieira, 1993; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996; Garcia, 1999; Paquay, Perrenoud, Altet & Charlier, 2001; Sá-Chaves, 2002; Flores, 2010) que têm tido como seu foco de interesse a formação de educadores e professores numa abordagem reflexiva e a prática pedagógica

⁵ Deliberação n.º 515/2002, D.R. n.º 78, II série de 03 de Abril, 2002

como “ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores” (Canário, n.d., p. 152)

Apesar dos diferentes e diversos contributos, consideramos que esta é ainda uma das componentes de formação em que responsáveis das instituições de formação, formadores, investigadores e decisores das orientações político-educativas para a formação de professores, devem centrar a sua atenção para que a prática pedagógica efetivamente, faça parte integrante do plano de formação, como componente integradora dos saberes necessários ao exercício da profissão docente e não como mais uma das unidades curriculares a cumprir no plano de formação.

Nesta investigação, centramos a nossa atenção nas perspetivas de diferentes intervenientes no processo, especialmente estudantes, orientadores cooperantes e orientadores institucionais de uma Escola Superior de Educação [ESE] do ensino particular e cooperativo, sobre esta componente da formação inicial de professores – a prática pedagógica – face às recentes alterações introduzidas na formação pelo Processo de Bolonha. A reflexão sobre a formação de professores, neste contexto do Processo de Bolonha, torna-se necessária por forma a conduzir à identificação de limitações e oportunidades, assim como de áreas em que se torne necessário intervir para uma melhor e maior adequabilidade dos programas e contextos de formação, tendo como base as conceções já exaustivamente difundidos nas últimas décadas acerca da formação reflexiva de professores e de práticos reflexivos (que iremos dando conta ao longo deste trabalho), promovendo assim a qualidade na formação de educadores e professores.

Consideramos, que esta investigação poderá contribuir para aprofundar os conhecimentos já obtidos em estudos anteriores e para o desenvolvimento de estudos futuros que venham a realizar-se na área da formação de educadores e professores, nomeadamente contribuir para a problemática da formação de educadores e professores no contexto atual. Pretendemos ainda dar o nosso contributo para a reflexão dos programas de formação de educadores e professores da ESE em que se desenvolveu este estudo, particularmente na componente da prática pedagógica, colaborando para a qualidade dos contextos e processos de formação inicial dos profissionais diplomados pela mesma.

Num estudo, realizado por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002), que procura sintetizar e sistematizar o conhecimento produzido pela investigação em Portugal, em particular na década de 90, sobre a formação inicial de professores, referem as autoras, que a imagem global da formação inicial de professores é a de que esta continua assinalada por problemas profundos, apesar da investigação existente não permitir “um retrato integral da formação inicial de professores.” (p. 50)

Do estudo levado a cabo pelas autoras, emanam um conjunto de recomendações para a formação inicial de professores (modelos, conteúdos, objetivos e estratégias), para a componente da prática pedagógica, para os formandos e formadores e para as instituições que chamam a si a formação destes profissionais, para a avaliação e ainda sobre políticas educativas que nos encaminham para a necessidade de maior

investigação e reflexão, que progressivamente possibilitem a definição de planos de desenvolvimento e aperfeiçoamento da formação inicial nas suas diferentes áreas e componentes.

No que à prática pedagógica diz respeito, estas autoras constatarem que, na sua maioria a investigação produzida tem como objetivos empiricos de estudo procurar conhecer as práticas desenvolvidas pelos formadores e as representações destes e dos formandos sobre esse momento da preparação profissional (Estrela, Esteves, & Rodrigues, 2002).

O estudo agora apresentado, na sua dimensão empirica, remete para as perspetivas dos formadores (orientadores) e dos formandos sobre a componente da prática pedagógica no contexto das alterações resultantes da implementação do Processo de Bolonha.

Considerando que este processo, se terá constituído como uma oportunidade de reflexão e análise sobre os processos pedagógicos e estruturais nesta componente da formação, ponderando o que largamente tem sido publicado e recomendado sobre a mesma, o presente estudo procura trazer para discussão o que são as perspetivas destes intervenientes, face às alterações introduzidas, identificando aspetos convergentes e divergentes destes atores da componente da prática pedagógica. Interessa-nos compreender como os formadores e formandos entendem e percepcionam esta componente na formação inicial e como na sua perspetiva as atividades de Iniciação à Prática Profissional, organizadas em dois ciclos de estudo (IPP no 1.º ciclo de estudo e a PES no 2.º ciclo de estudos), poderão estar a contribuir para um desempenho dos educadores e professores não como apenas funcionários ou técnicos mas como profissionais capazes de se adaptarem e intervirem na complexidade dos contextos escolares e sociais em que desempenham a sua profissão.

A orientação que procuramos dar a esta investigação inspirou-se nas orientações conceptuais de formação de educadores e professores, sustentadas em abordagens reflexivas sobre a prática, face ao reconhecimento da importância do pensamento reflexivo para a aprendizagem do professor (Dewey, 1993) como crucial para o desenvolvimento de competências profissionais dos mesmos (Alarcão, 1996; Formosinho, 2001; Garcia, 1999; Sá-Chaves, 2002; Zeichner, 1993). Consideraram-se, igualmente relevantes, as orientações conceptuais de formação de professores que visam contribuir para que o professor seja um agente de intervenção e mudança na escola e na sociedade.

Partimos assim para este estudo, com as seguintes questões orientadoras:

- Qual(ais) as implicações da implementação do Processo de Bolonha e do novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na componente de formação da prática pedagógica de educadores e professores?
- Como é que estudantes, orientadores institucionais e orientadores cooperantes perspetivam a componente da prática pedagógica na formação de educadores e professores, face às alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha?

- De que forma, face às alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha, a prática pedagógica se articula com as diferentes componentes da formação e contribui para a formação de educadores e professores?

Tendo como objetivo central do estudo refletir sobre os processos que caracterizam a prática pedagógica como componente formativa e sobre os seus contributos na formação inicial de educadores e professores no contexto do Processo de Bolonha, pretendemos ainda:

- Compreender as implicações da implementação do Processo de Bolonha e do novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na componente da prática pedagógica;
- Compreender como estudantes, orientadores cooperantes e orientadores institucionais perspetivam a prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha;
- Identificar aspetos convergentes e divergentes das perspetivas de estudantes e orientadores (cooperantes e institucionais) sobre a componente da prática pedagógica;

Procurando contribuir para a reflexão sobre os processos e programas de formação de educadores e professores, no contexto de Bolonha, concretamente na componente da prática pedagógica, à luz das perspetivas dos intervenientes: estudantes e orientadores e para a identificação de um conjunto de recomendações, constrangimentos e potencialidades visando a promoção da qualidade dos processos e contextos de formação da ESE em estudo.

Tendo em conta os objetivos do estudo, optámos por uma abordagem interpretativa do fenómeno em estudo. A investigação qualitativa, centra-se no específico, no peculiar, procurando mais a compreensão do que a explicação dos fenómenos estudados, “tem como objetivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994, p. 175), procurando padrões de relações esperadas e mesmo imprevistas.

Quanto ao método de investigação, optamos pelo método de estudo de caso por tratar-se do estudo de um fenómeno no seu contexto real, que pretende compreender um “caso”, dando respostas a questões maioritariamente centradas em compreender as implicações, alterações ocorridas no processo de formação e os seus efeitos na construção do conhecimento profissional docente.

Organização do estudo

A formação de educadores e professores é uma temática complexa e um campo extremamente vasto de análise que requer compreender as exigências confiadas a este profissional, tendo em conta a evolução

do seu papel na sociedade do conhecimento como agente de (trans)formação social e interveniente ativo nos processos educativos de crianças e jovens.

Os desafios que cabem ao educador e ao professor enfrentar, no contexto atual, são cada vez mais complexos e diversificados. Já não basta o domínio dos conteúdos a ensinar. Precisa de compreender o mundo contemporâneo, saber diagnosticar, conceber e desenvolver projetos de intervenção, deve lidar com a diversidade, centrar-se e comprometer-se com a aprendizagem dos alunos. O professor deve utilizar novas metodologias, e ser capaz de integrar-se e trabalhar em equipas multidisciplinares. O exercício das funções profissionais de um educador ou professor implica gerir situações imprevistas, em contextos interativos e em constante mutação, onde componentes da estrutura pessoal como a adaptação, equilíbrio e muitas vezes o bom senso são exigidos de forma a ser capaz de responder eficazmente à realidade circundante.

A formação de professores é para Garcia (1999) uma área de conhecimento e investigação que se centra sobretudo no estudo dos processos⁶ pelos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, considerando que faz parte do conceito - formação de professores - tanto a fase de formação inicial como as fases posteriores. Garcia (1999) salienta a perspetiva da formação de professores individual e em equipa, capacitando os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente de sala de aula.

Desta forma, no que respeita à organização geral desta dissertação, esta estrutura-se em duas partes e seis capítulos sequenciados. A primeira parte contempla o enquadramento concetual e o equacionamento das temáticas envolvidas no processo de formação inicial de educadores e professores, na componente da prática pedagógica, no contexto atual (Processo de Bolonha). A segunda parte, procura explorar e discutir o problema de investigação, através dum estudo empírico que utiliza a metodologia do estudo de caso.

No primeiro capítulo, efetuamos o enquadramento teórico concetual equacionando a temática da formação inicial de educadores e professores, a construção do profissional reflexivo e os desafios que presentemente a formação inicial enfrenta.

No segundo capítulo, centramos o foco no enquadramento teórico concetual da componente da prática pedagógica na formação inicial, o processo de supervisão e as funções/papel dos orientadores na construção do profissional reflexivo e investigativo através de práticas conciliadoras e promotoras do desenvolvimento profissional.

O terceiro capítulo procura contextualizar as recentes alterações ocorridas no sistema de ensino superior na europa, particularizando o caso português, pela implementação do Processo de Bolonha. Refletimos sobre as alterações e implicações na formação inicial de educadores e professores nesse contexto.

⁶“Um processo que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do imprevisto, e por isso, enfatizamos o seu carácter sistemático e organizado” (Garcia, 1999, pág. 26)

O quarto capítulo incide sobre as opções metodológicas que nortearam esta investigação, abordando a metodologia utilizada neste estudo, os participantes e os critérios de seleção destes. Definimos e apresentamos os métodos, procedimentos, técnicas e instrumentos usados na recolha, tratamento e análise dos dados.

No quinto capítulo, apresentamos e interpretamos os resultados do trabalho empírico, nomeadamente a análise de documentos normativos da instituição de formação (regulamentos da prática pedagógica: IPP e PES); os resultados da análise estatística descritiva aos questionários aplicados aos estudantes; a análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos orientadores cooperantes e aos orientadores institucionais e discutimos os resultados obtidos da triangulação dos dados.

Finalizamos com o sexto capítulo, onde apresentamos as conclusões do trabalho empírico reportando às questões de investigação que nortearam todo o estudo, designadamente através do cruzamento das diferentes perspetivas: estudantes, orientadores cooperantes e orientadores institucionais. Apresentamos, igualmente, alguns constrangimentos, recomendações e sugestões, quer como pistas de trabalhos futuros quer como mote para a reflexão das necessidades formativas na componente de formação da prática pedagógica dos futuros educadores e professores num processo articulado entre os diferentes intervenientes.

1. (Re)pensar a formação inicial de educadores e professores hoje

Não há absolutização da ignorância, nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco. É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. (Paulo Freire, 1996)

Olhar a formação inicial de educadores e professores na atualidade implica, por um lado considerar as recentes alterações normativas e o quadro legal instituído pelo Processo de Bolonha e, por outro, analisar as conceções e perspetivas de formação de professores que ao longo dos tempos têm surgido e que em muito têm contribuído para múltiplos olhares sobre a problemática da formação de educadores e professores. Esta tem-se constituído como um campo de investigação vasto, complexo e rico, tendo em conta a diversidade de fenómenos passíveis de investigação e reflexão e as diversas abordagens. Pretendemos assim, neste capítulo, investigar o quadro concetual da formação inicial de educadores e professores, à luz dos contributos dos diferentes estudos nesta área.

1.1. Para um breve enquadramento da formação inicial de educadores e professores em Portugal

A formação inicial de professores em Portugal é assegurada por instituições de ensino superior, em consonância com a tendente universitarização⁷ da formação, ou seja, com a passagem para o ensino superior, não só da formação de professores, de todos os níveis de ensino, como também de todas as componentes da formação indispensáveis para a qualificação profissional.

Nos princípios dos anos 70, do séc. XX, em Portugal, somente os professores do 1.º ciclo do ensino básico e os professores da área disciplinar da educação física tinham formação específica para a docência, na formação inicial, nas escolas do Magistério Primário. Todos os restantes professores, apesar de serem possuidores de um curso de ensino superior na área disciplinar onde exerciam a docência, só após vários anos de exercício da profissão, conseguiam aceder ao concurso que lhes permitia a profissionalização. Este facto representava a possibilidade do exercício da docência durante

⁷ Desde os anos 70/80 que na maioria dos países europeus a formação de professores passou de nível médio para o nível de ensino superior. O processo de universitarização, segundo Formosinho (2009), transformou a formação inicial numa formação teórica afastada das preocupações pragmáticas, ou seja afastada das componentes mais profissionalizantes da formação.

algum tempo sem qualquer formação no domínio pedagógico-didático e das ciências da educação (Leite, 2005).

Nesta lógica de formação estava atribuído às instituições do ensino superior a transmissão dos saberes disciplinares relacionados com a área científica de formação e às escolas básicas e secundárias, sob a tutela do Ministério de Educação, os saberes pedagógico-didáticos, através do estágio profissionalizante.

Nos finais dos anos 80 do mesmo século, a formação inicial de professores passou a ser da responsabilidade das instituições do ensino superior e a partir de 1997 com as alterações incorporadas, à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro “os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.” (art.º n.º 31, n.º 1, p. 5083)

Perante esta legislação, passa a ser da responsabilidade do ensino superior qualificar para a docência em todos os níveis e áreas de ensino. O ensino superior universitário, desde que com unidades de formação próprias para o efeito, poderá qualificar para a docência para qualquer nível e área de ensino e o ensino superior politécnico através das Escolas Superiores de Educação pode qualificar para a docência na educação pré-escolar e para o primeiro e o segundo ciclo do ensino básico.

Os cursos de formação inicial passaram assim a conceder o grau de licenciatura e a terem a duração de quatro anos letivos, contrariamente ao sistema anterior de formação dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo, com três anos de formação que conferia o bacharelato.

Para que a habilitação para a docência não fosse muito diferenciada de instituição para instituição, coube ao governo definir perfis de competências, conforme o n.º 2 do art.º 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo, o que mais tarde se veio a concretizar com a publicação dos perfis gerais e específicos dos professores do ensino básico do 1.º ciclo e educadores de infância (INAFOP, 2001)

Recentemente, no âmbito das alterações relativas ao Processo de Bolonha, o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro, estipula que a habilitação para a docência deverá passar pela realização de provas de Mestrado, concretizando-se a formação de educadores e professores em dois ciclos de estudo, um primeiro ciclo ao nível de uma licenciatura “de banda larga” e um segundo ciclo de estudos ao nível do mestrado que sustenta a possibilidade de quatro vias em termos formativos - Educação de Infância; Professor do 1.º ciclo; Educador de Infância e Professor do 1.º ciclo; e Professor do 1.º ciclo e Professor do 2.º ciclo.

1.2. Formação Inicial de educadores e professores: modelos e abordagens

São cada vez mais complexos e diversificados, os desafios a enfrentar pelo educador e professor, de hoje. O domínio dos conhecimentos/conteúdos a ensinar já não é suficiente. Ao educador e ao professor, exige-se que compreenda o mundo contemporâneo, saiba diagnosticar, conceber e desenvolver projetos de intervenção, deve lidar com a diversidade, centrar-se e comprometer-se com a aprendizagem dos alunos e com a sua própria, num processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida.

O exercício das funções profissionais de um educador e professor implica gerir situações imprevistas, em contextos interativos e em constante mutação, onde componentes da estrutura pessoal como a intuição, adaptação, equilíbrio e muitas vezes o bom senso são exigidos de forma a ser capaz de responder eficazmente aos contextos onde exerce a atividade profissional.

Reconhece-se, assim, a necessidade de ser profissionalmente competente para que, em função dos contextos de intervenção, seja um profissional interventivo, reflexivo e investigativo, capaz de conceber e desenvolver projetos educativos/curriculares que deem sentido ao processo de ensino/aprendizagem e que proporcionem condições de sucesso para todos os alunos.

Como refere Marques (1998) “a escola pública típica dos nossos dias inclui uma população estudantil heterogénea (...) constituindo um mosaico, que embora culturalmente enriquecedor, suscita novos problemas aos professores e exige uma maior criatividade e novas soluções” (p. 10), impondo ao professor o desempenho de “papéis cada vez mais numerosos, complexos e exigentes (...) que não se esgotam na sala de aula, mas se estendem a toda a escola e à comunidade” (Estrela, Esteves, & Rodrigues, 2002, p. 5) e para os quais tem de estar preparados para responder.

É em sede da instituição de formação que se espera uma formação inicial de educadores e professores profissionalizante que “assegure novos profissionalismos e novas profissionalidades através da oferta de condições e de situações que permitam aos estudantes, futuros professores, o desenvolvimento de competências para intervir autónoma e criativamente nos contextos situacionais reais.” (Leite, 2003, p. 2)

As constantes mudanças que ocorrem na sociedade, refletem-se nas situações que se colocam aos alunos e aos seus professores (Day, 2001; Hargreaves, 2004) e exigem uma conceitualização da formação como um processo contínuo e permanente, com programas de formação de professores, que contemplem conteúdos “que possam ajudar os educadores e os professores a compreenderem as principais características da sociedade e as transformações decorrentes (...) incluem conteúdos que reforcem uma relação interativa entre a teoria e a prática valorizando a função prática como oportunidades para refletir em colaboração com outros intervenientes sobre os problemas da escola e da sociedade e perspetivar soluções no contexto da comunidade.” (Parente, 2004, p. 92)

Para Garcia (1999), integrando a formação inicial e as fases posteriores, a formação de professores é

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas 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 (Garcia, 1999, p. 26).

Aponta assim, para finalidades da formação do educador/professor, que permitem o esclarecimento das urgências e as incertezas da ação pedagógica, sua parcela de criatividade, de solidão ou de equipa, de improvisação, de desânimo, de negociação, assim como de didática e de conhecimentos racionais para que os professores resolvam as situações diversas de seu quotidiano pedagógico (Perrenoud, 2001). Não se trata, pois, do domínio de mais um saber ou de mais uma técnica, mas, sim, do desenvolvimento de processos pessoais que possibilitem práticas de ação/intervenção originais, criativas e integradas.

Zabalza (2004) ressalta que "é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, isto é, não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimento." (p. 25)

Pensar num plano de formação, que se oriente para esta finalidade, é pensar na organização de um modelo que não recorra exclusivamente à acumulação de conhecimentos, numa lógica prescritiva e de aplicação (modelo tradicional de transmissão de conhecimentos teóricos para que os futuros professores os apliquem na prática), mas que se estruture na lógica da extensão do campo dos saberes aos seus usos quotidianos e socialmente contextualizados, ou seja "a uma lógica profissionalizante na formação que promove investigação centrada nos problemas reais do contexto onde decorre a ação educativa." (Formosinho, 2009, p. 85)

Referimo-nos assim, a uma formação que não despreza os conhecimentos a adquirir mas que não termina na sua aquisição. Até porque, a formação não pode ignorar o capital de conhecimentos que a investigação científica e educacional foi acumulando e reconstruindo ao longo do século. Como nos refere, Estrela (2002) "É esse capital de conhecimentos que permite uma leitura diferente do real (...) dando pontos de apoio e de referência à construção do acto pedagógico e do acto de formação e permitindo ou não que esses saberes sejam interrogados à luz dos saberes pessoais gerados pela experiência e pela reflexão sobre ela." (p. 19)

À formação de educadores e professores, reclama-se cada vez mais, uma formação de qualidade. Espera-se das instituições de formação a participação em processos de profissionalização, numa aproximação entre o mundo académico e o mundo do trabalho, numa aproximação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, como respostas aos desafios que se colocam ao exercício da profissão docente.

A formação inicial é um momento chave de socialização e configuração profissional, que facilita a aquisição de competências por parte dos estudantes candidatos ao exercício da docência, naquela que é considerada “a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (Garcia, 1999, p. 27), que “deve estimular uma perspectiva crítica, reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” (Nóvoa, 1992, p. 25)

Trata-se assim, de um processo de profissionalização e socialização, de formar um educador ou professor, que articule a teoria e a prática, capaz de observar e analisar comportamentos e adequar e conceber currículos ou seja, um profissional reflexivo, um investigador na ação, capaz de mudar e inovar a escola. (Nóvoa, 1992; Shön, 1983, 1992; Stenhouse, 1987; Zeichner, 1993)

Como refere Estrela (2002) “não há nenhum modelo de formação que por si só, dê conta da multidimensionalidade e multiferencialidade do ensino e da formação. E por isso, os programas de formação contemplam habitualmente de dois ou mais modelos” (p. 26). A necessidade desse ecletismo parece-nos derivar da insistente procura do melhor programa de formação de professores, dada a crescente e legítima preocupação pública com a qualidade dos professores que iniciam a profissão, sem que se consiga a identificação de elementos fiáveis que comprovem a idoneidade de determinado programa/modelo de formação.

São exemplos, as diferentes propostas de formação que ao longo dos tempos têm surgido, como os Modelos de Joyce (1975) e Perlberg (1979), os Paradigmas⁸ de Zeichner (1983), as Orientações⁹ de Feiman-Nemser (1990), as Tradições¹⁰ de Liston e Zeichner, (1991) ou as Perspetivas de Perez (1992), (Garcia, 1999), que subjacentes a uma determinada imagem/conceção de professor (artesão, pessoa, competente, reflexivo, técnico, investigador) e ao seu papel/função, procuraram estabelecer um conjunto de pressupostos, crenças, objetivos, conteúdos, métodos e estratégias para formar professores.

Às questões: O que devem os futuros professores aprender? Quando devem aprender? Como devem aprender? (Katz, 2013) tem-se procurado dar resposta através da investigação e da definição de diferentes modelos de formação. No entanto, como afirma Estrela (2002) continuamos a carecer de investigação de campo que identifique os efeitos produzidos pela ação de professores formados por diferentes modelos.

⁸ “Uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores” (Garcia, 1999, pág. 30)

⁹ “Uma orientação refere-se a um conjunto de ideias acerca das metas da formação de professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Estas concepções deveriam orientar as actividades práticas da formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação... As orientações conceptuais não se excluem mutuamente. Devido ao ‘desenho’, ou por insuficiência, podem e realmente acontece, coexistirem no mesmo programa” (Garcia, 1999, pág. 30)

¹⁰ “As tradições não são corpos inertes de ideias e práticas mas corpos intergeracionais de pensamento e vinculados a determinados objectivos e valores educativos (...) que constituem um argumento com um peso histórico” (Parente, 2004, p. 85)

A referida autora, reclassifica os modelos de formação, distinguindo-os a partir do papel do estudante no processo formativo, ora olhando-o como objeto, ora como sujeito da formação ou ainda na complementaridade de ambos: ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação. É sobre esta categorização que nos deteremos porque como referem Leite e Arez (2011) esta categorização “tem a mais-valia de chamar a atenção para a necessidade de examinar a coerência entre os princípios enunciados num determinado programa de formação e o modo como, efetivamente, o estudante é encarado no processo formativo.” (p. 86)

Partindo da reflexão de Estrela (2002), elaborou-se um quadro síntese (quadro 1.1.) que procurou sistematizar os princípios/caraterísticas de cada um dos modelos, segundo a classificação do papel do formando no processo formativo, nomeadamente: as finalidades formativas, o currículo, as relações entre teoria e prática, concepção/imagem de professor e por último os modelos de formação na sua denominação mais clássica, que tiveram a sua origem em critérios de classificação que assentam em fundamentos teóricos da formação (filosóficos, epistemológicos, científicos, históricos,...), na análise das práticas dominantes, nas finalidades prosseguidas ou ainda nos papéis docentes (Estrela, 2002).

Procurou-se assim abranger um quadro de referências que permitisse a sistematização dos modelos de formação, enfatizando quer o papel do formando no programa formativo quer a relevância dada a articulação entre teoria e prática. É nosso interesse no âmbito deste estudo, refletir sobre a articulação das diferentes componentes e dimensões formativas, ajudando-nos a conceitualizar o papel da componente da prática pedagógica na formação inicial de professores. Consideramos este um dos mais importantes e difíceis desafios da formação de educadores e professores: a aproximação do currículo de formação inicial às situações reais com que os estudantes se deparam nos seus primeiros contatos com a realidade profissional.

Entenda-se currículo de formação inicial, de modo amplo, como um conjunto de experiências deliberadamente proporcionadas ao formando pela instituição formadora, por forma a habilitá-lo ao exercício da profissão docente. Segundo Esteves (2002) este inclui: (i) componentes teóricas e práticas; (ii) formação centrada nos conteúdos científicos que o professor irá ensinar e formação científica de natureza educacional; (iii) aprendizagens não deliberadas e não intencionais que acabam por ser realizadas (sejam desejáveis ou não) pelo facto de se ser formando. (p. 31)

Papel do formando	Finalidades da formação	Currículo de formação	Articulação teoria - prática	Conceção de professor	Modelos de Formação
Estudante como objeto de formação – papel passivo	- Transmitir conhecimentos científicos e culturais - Levar à aquisição de destrezas necessárias para ensinar - Formar professores eficazes¹¹ para uma escola eficaz;	- Currículo pré-definido quanto aos saberes, saberes-fazer e atitudes necessárias ao exercício profissional. - Programa de formação por competências	Aplicação da teoria à prática	- Técnico; - Executor; - Eficaz;	Académico e tecnológico
Estudante como sujeito da formação – papel ativo	- Facilitar a cada sujeito o seu desenvolvimento pessoal; - Ajudar o formando a tornar-se eficaz¹². A tornar-se professor;	- Currículo aberto centrado nas necessidades do formando e no percurso de descoberta de si próprio na relação com os outros e nos problemas do ensino, que valoriza a autonomia no processo de construção do seu conhecimento pessoal prático.	Transferibilidade dos saberes construídos na teoria e na prática	- Facilitador; - Reflexivo; - Recurso; - Artista	Humanistas, personalistas, construtivistas e desenvolvimentistas
Estudante como sujeito e objeto de formação	- Promover a capacidade de análise e de interrogação das situações profissionais nos contextos sociais e institucionais; - Desenvolver o questionamento crítico e análise das consequências morais e sociais da sua ação; - Formar professores investigadores capazes de utilizar a pesquisa na análise de contextos normativos e as implicações éticas do ensino.	- Currículo assente numa dupla lógica curricular: • Aquisição de competências pré-definidas necessárias ao desempenho docente • Desenvolvimento da capacidade para a análise e reflexão dos problemas alvo de pesquisa	Teoria e prática questionam-se e confrontam-se sendo a pesquisa o instrumento de dialética das relações entre ambas;	- Investigador - Inovador - Crítico - Interventivo	Sóciocríticos e investigativos

Quadro 1.1. – Modelos de formação quanto ao papel do formando no processo de formação (adaptado de Estrela, 2002; Leite & Arez, 2011)

¹¹ Nesta conceção, o professor eficaz é detentor de saberes, saberes fazer e atitudes que lhe permitem agir de acordo com princípios organizacionais de eficácia (racionalidade).

¹² Nesta conceção o professor é eficaz se detentor de um adequado sistema de crenças e atitudes que o possam orientar nos atos de ensino conferindo-lhes sentido. (Estrela, 2002)

Como já dissemos, subjacentes aos diferentes programas de formação de professores estão questões epistemológicas e conceptuais que, de modo implícito ou explícito, contemplam uma concepção de professor e de profissão, dado que partem de pressupostos diferentes relativamente à natureza e finalidades da formação e, efetivamente, ao papel/“posição” do formando no currículo formativo.

No entanto, por se tratar de modelos teóricos, como nos afirma Ferry (1991), nenhuma prática pode exatamente construir-se sobre um único modelo. Poderão, sim, aparecer práticas mais representativas que outras num determinado modelo, mas nenhum “jamais dará conta do funcionamento, cuja complexidade remete, pelo menos secundariamente a outros modelos.” (p. 68)

Aceitar essa diversidade é compreender que não existem respostas estáticas e definitivas e que o desafio da formação de educadores e professores se renova e redefine constante e permanentemente na concepção curricular e concretização dos cursos de formação inicial de educadores e professores, requerendo a intenção persistente de encontrar e clarificar o sentido específico de cada componente formativa numa dimensão integradora e globalizante do trabalho formativo, por parte de todos os intervenientes (corpo docente, estudantes e órgãos de gestão e coordenação).

Vejamos, no entanto, de forma breve, os princípios que envolvem cada um dos modelos de formação, de acordo com a classificação sistematizada no quadro 1.1.

1.2.1.O estudante como objeto da formação

Nos modelos em que o formando detém um papel passivo, e que Ferry (1991) denominou de “modelos centrados nas aquisições”, o processo de formação organiza-se em função de resultados passíveis de verificação e avaliação, numa lógica curricular de entendimento da formação como uma preparação para a vida profissional.

A formação pretende garantir a aquisição de um nível adequado de competências em termos de conhecimentos, de comportamentos e habilidades por parte do estudante para que este seja um professor eficaz.

O papel dos professores-formadores é o de transmissão de um corpo de conhecimentos (saber, saberes-fazer e atitudes) pré-definidos como sendo os necessários ao exercício profissional, e o de assegurarem a execução de trabalhos (exercícios práticos) ajustados a um programa e às exigências de um exame a que os estudantes se devem submeter.

Nestes modelos, a articulação teoria – prática dá-se no sentido da prática ser uma aplicação da teoria, entendendo-se esta como o conjunto dos conhecimentos transmitidos, e dos exercícios práticos que, sendo distantes da situação real, pretendem a antecipação da resolução da mesma.

Segundo Ferry (1991), este é o modelo que permanece privilegiado no mundo dos estudantes e dos responsáveis escolares, não tanto pela sua racionalidade, no sentido da retórica da necessidade de professores competentes e na defesa do alto nível científico dos professores, mas mais pelo facto do enraizamento “nas estruturas administrativas, na organização do uso do tempo, na configuração arquitectónica, no sistema de regras e nos hábitos.” (p. 72)

Em Portugal tem sido igualmente este o modelo dominante - um modelo sustentado na conceção de que o estudante primeiro deve dominar a teoria para que possa entender a prática e os contextos reais; um modelo no qual se “organiza o conhecimento do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante.” (Cunha, 2003, p. 68)

Tem sido, no entanto, o reconhecimento da inadequação deste modelo a permitir a reconcetualização dos processos de formação para modelos mais integrados e de maior articulação entre a formação teórica e o exercício profissional docente, encarando o estudante como sujeito ativo da formação, e esperando-se que esta formação, cada vez mais exigente e qualificante, seja capaz de formar professores que saibam lidar com a complexidade e saibam agir no quadro de uma ampla referencialidade (Leite, 2006).

1.2.2.O estudante como sujeito da formação

“Formar-se significa sempre adquirir, aprender” (Ferry, 1991, p. 73), implicando um percurso de vivências, experiências e descobertas. O currículo formativo neste modelo está mais centrado no processo e nos acontecimentos (episódios) do que nas diversas aquisições. A ênfase é dada à possibilidade de viver diferentes experiências sociais e intelectuais, quer seja individual ou socialmente, dentro do contexto profissional ou fora dele, com as angústias e os prazeres, esforços e compensações, inconvenientes e descobertas. Para Ferry (1991), estes são “modelos centrados nos processos”.

Sendo um currículo aberto centrado nas necessidades do formando e no percurso de descoberta de si próprio na relação com os outros e nos problemas do ensino, valoriza a autonomia do estudante no processo de construção do seu conhecimento pessoal prático. Todo o dispositivo formativo concretiza-se no sentido de contemplar as experiências e as vivências de situações, de forma mais ou menos deliberada, contribuindo de forma mais decisiva para a formação do “eu” profissional do que para a concretização das atividades programadas.

Conceitos como os de autoestima, autoconceito, desenvolvimento, são conceitos chave nesta abordagem, reforçando-se a ideia que o comportamento do estudante, futuro professor, depende do modo como ele se percebe a si próprio, de como entende a situação em que está inserido e da inter-relação destas perceções, enfatizando-se o carácter pessoal do ensino.

O papel dos professores-formadores é o de motivação e facilitação da elaboração e concretização de projetos por meio de tutoria individual ou em grupos de trabalho.

A relação entre as atividades de formação e a prática (teoria/prática) é da ordem da transferência, num vai e vêm entre uma e outra. Os conhecimentos ao nível dos saber-fazer adquiridos são uma situação para aprender com maior segurança outra situação, tanto no plano intelectual como no experimental. “As transferências dão-se de uma prática a outra sem qualquer desvio a partir da teoria. (...) O momento teórico é a formalização da experiência prática, da abertura ao campo das representações e antecipação sobre outras experiências.” (Ferry, 1991, p. 76)

1.2.3.O estudante como objeto e sujeito da formação

Conceber estes modelos é entender que aquele que se forma, empreende e prossegue ao longo da sua vida um trabalho sobre si mesmo em função da singularidade de cada uma das situações que vivencia, num trabalho constante de estruturação e reestruturação do conhecimento e da realidade. Ferry (1991) denomina-o de “modelo centrado na análise”, considerando que este se funde no imprevisível e no não controlável.

Em termos curriculares, é um currículo que assenta numa dupla lógica curricular: a da aquisição de competências (nomeadamente a da análise) necessárias ao desempenho docente e no desenvolvimento da capacidade para a análise e reflexão dos problemas/situações alvo de pesquisa. É a análise de situações (aspetos e dimensões) tomando consciência das suas falhas e desejos que permite ao estudante conceber um projeto de ação adequado ao contexto e às suas possibilidades, implicando indissociavelmente tanto investir nas suas práticas e formar-se, como procurar as melhores alternativas para “estar em forma” (Ferry, 1991, p. 77)

A finalidade da formação é promover a capacidade de análise, de reflexão¹³ e interrogação das situações profissionais nos contextos sociais e institucionais, inerentes aos processos de ensino/aprendizagem. Deve o profissional saber analisar o contexto social, ou seja, estar disposto a determinar as aprendizagens que se devem realizar naquele momento, é “aprender a decidir o que convém ensinar.” (Ferry, 1991, p. 79)

¹³ Do ponto de vista desta conceção a reflexão não é apenas uma mera atividade de análise. A reflexão tem como objetivos a procura de práticas educativas e sociais justas e democráticas. Os professores são sujeitos comprometidos eticamente e socialmente com os problemas do seu tempo, na procura de (re)soluções para os problemas. Assim e nesta perspetiva, Kemmis (1985) caracteriza a reflexão dizendo-nos que esta não é determinada biológica ou psicologicamente, nem um mero pensamento ou processo mecânico. Também não é uma forma individualista de trabalho mental, independente e indiferente aos valores ou passiva perante a ordem social mas que esta expressa uma orientação para a ação, sendo uma prática que expressa o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social, servindo os interesses humanos, políticos, culturais e sociais ao reproduzir ou transformar ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social. (Garcia, 1999, pág. 44)

A análise e reflexão, consideradas como eixo central dos programas de formação de professores orientados para a indagação, apontam para uma adoção de atitudes reflexivas por parte dos estudantes face ao ensino, ou seja, leva ao questionamento de aspetos normalmente aceites e considerados válidos (sociedade, poder, construção social do conhecimento, reprodução cultural, entre outros) com o objetivo de transformar as concepções prévias e estáticas dos estudantes sobre ensino, gestão da classe, autoridade, função da escola e do professor.

O papel dos professores-formadores tem lugar ao nível das perceções e representações do estudante em formação, dando ênfase à análise das condições de cada contexto e ao que é apropriado, às dinâmicas das situações e à apreciação dos efeitos das suas próprias intervenções e atitudes nesse mesmo contexto, numa dimensão ética da profissão.

Nestes modelos, teoria e prática questionam-se e confrontam-se mutuamente podendo dizer-se que se intensifica a transferência entre teoria – prática no sentido da regulação. A prática não pode ser formadora por si mesma se exclui o referencial teórico, assim como também não se pode atribuir valor formativo a uma atividade teorizante que se afaste dos constrangimentos da prática (Ferry, 1991). A pesquisa é considerada o instrumento de dialética das relações entre ambas.

Em síntese, apesar dos estudos realizados e da coexistência de diversas perspetivas e modelos, ainda são poucos os consensos no que se refere ao modo como devem ser formados os professores. Acreditamos no entanto, que atualmente, qualquer que seja o programa/currículo de formação de professores, este pretende favorecer a qualidade e competência profissional dos mesmos. Pretende e deseja formar professores “reflexivos, críticos, intelectuais e artesãos, profissionais e humanistas.” (Perrenoud, 2002, p. 15)

Formar profissionais competentes, na linha da análise do acima exposto (modelos de formação), requer uma formação assente numa “preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto, bem como atitudes e capacidades para análise de cada situação específica.” (Mesquita, 2011, p. 71)

Caraterísticas como reflexivo, crítico, inovador e investigador, têm vindo a ser defendidas como as que devem estar presentes no perfil do professor, e com as quais nos identificamos. Acreditamos ser necessário que os programas de formação inicial se façam também dentro de parâmetros que contemplem práticas inovadoras, criativas, reflexivas e indagadoras, permitindo ao estudante, futuro professor, confrontar a prática docente experienciada nas componentes formativas com a prática do docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores-formadores sugerem (Formosinho, 2009).

Se queremos que os estudantes nas escolas confiem na sua capacidade de construir o seu próprio conhecimento, de refletir sobre as suas próprias visões do mundo e de desenvolver a sua identidade

pessoal e missão na vida, acredito que os formadores de professores devem adotá-lo como modelo salientando as mesmas coisas na aprendizagem dos nossos professores formandos. (Korthagen, 2012, p. 155)

Esta postura, na perspectiva de Flores (2012), “implica a análise das crenças e teorias pessoais dos próprios formadores de professores e da investigação da sua própria prática, articulando teoria e prática.” (p. 12)

No quadro da literatura sobre formação inicial de professores, é possível constatar que o conceito de reflexão e prática reflexiva (Dewey, 1933, Zeichner, 1983 e 2012; Freire, 1996; Roldão, 2008; Korthagen, 2009, 2012) associada a uma imagem do professor como prático reflexivo, efetivamente, desde os trabalhos de Schön (1983) - autor que se têm dedicado à formação profissional e cujo pensamento tem influenciado fortemente a problemática da formação de professores - está presente nos discursos sobre formação de professores, constituindo-se a formação reflexiva, aquela que atualmente maior presença tem, como uma disposição geral na formação de educadores e professores. A prática reflexiva e o processo de tomada de consciência, direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem, são elementos centrais na prática docente do educador e do professor.

Zeichner (1993) afirma que “a prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com vários problemas pedagógicos. (...) Uma maneira de pensar a prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para a análise crítica e discussão.” (p. 21)

Shulman (1986) defende que o conhecimento profissional específico do professor, além do conteúdo específico e do pedagógico (“pedagogical content knowledge”), envolve também um conhecimento da interação entre os dois conhecimentos. Para este autor, o professor, para desenvolver um bom trabalho em sala de aula, precisa de saber ele próprio, como se dá a interação entre o conhecimento específico e o pedagógico e, para que isso aconteça, é imprescindível que o professor adote uma prática reflexiva.

Através da reflexão, o futuro professor compreende o complexo processo de ensino e aprendizagem. Por isso, Schön (1983, 1992) defende que só recorrendo à reflexão o futuro professor tem a oportunidade de problematizar situações incertas e únicas, que estão presentes na sua prática, possibilitando construir estratégias adequadas ao seu contexto profissional (institucional e situacional).

Para Perrenoud (2002), a prática reflexiva é uma postura fundamental no perfil ideal de professor porque “nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.” (p. 15)

Partilhamos assim da ideia que a qualidade das práticas educativas que conduzem à melhoria da qualidade de ensino passa, significativamente, pela formação reflexiva de professores com uma forte componente de análise e investigação, ou seja, é preciso formar educadores e professores que venham

a investigar e a refletir sobre a sua prática, situada em contexto, sendo a reflexão um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. As componentes investigativas e da prática pedagógica assumem especial relevância na formação inicial, considerada esta apenas como uma das etapas do ser e tornar-se professor.

Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função desse propósito, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. (Flores, 2012, p. 12)

Pelo acima exposto, revemo-nos numa perspetiva de formação reflexiva de professores que assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional. Para além de práticas reflexivas, consideramos igualmente relevante que o futuro educador e professor esteja disponível para novas concepções da educação, novas formas de agir, novas formas de avaliar, novas formas de relação com as crianças/jovens, dado que a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento e atitudes dos que foram seus professores desde os níveis básicos.

Os resultados preliminares de um estudo em curso, levado a cabo por Maria Assunção Flores (2012), com sessenta e três estudantes de um Mestrado em Ensino, no ano letivo 2010/2011, tendo como um dos objetivos analisar as motivações e influências dos alunos futuros professores para a entrada num curso de ensino, “sugerem que é necessário dar mais atenção às crenças iniciais e às (pré)concepções sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre o que significa ser professor que os alunos futuros professores trazem consigo quando iniciam um curso de formação de professores.” (p. 13)

O estudante de formação inicial de educadores e professores tem já uma imagem consolidada do que é ser aluno e do que é ser professor, por longos anos de observação e vivência própria, de milhares de aulas assistidas. A transferência dessa aprendizagem prévia para o contexto de formação é algo natural (Formosinho, 2009). Partilhamos da perspetiva de Flores (2010, 2012) quando afirma ser fundamental a promoção de espaços ao longo do processo de formação inicial que permitam a explicitação de crenças e representações que os candidatos a professores trazem consigo, no sentido de as questionar de forma fundamentada e consistente, favorecendo o devido distanciamento e reconcetualização.

Este é, inclusive, um dos problemas identificados pelas investigadoras norte americanas, Lampert e Ball (1999) da formação inicial de professores. Consideram estas autoras que a formação inicial não atende às crenças, concepções e conhecimentos que os candidatos a professores trazem para o curso de formação inicial (citado em Ponte, 2006). Este e outros problemas (articulação teórico-prática; a academização da formação; o distanciamento ao contexto real; a necessidade de uma visão holística e

integrada da formação), sendo identificados largamente na literatura de referência fazem refletir sobre os desafios que se colocam à formação inicial de professores.

Centramo-nos agora nas críticas à formação de educadores e professores, e consequentemente, os desafios que esta enfrenta.

1.3. Desafios à Formação Inicial de educadores e professores

Sobejamente, a investigação tem apontado fragilidades à formação inicial de educadores e professores. Interessa-nos não só identifica-las no contexto deste trabalho, como refletir sobre o que têm sido os desafios lançados à formação inicial de educadores e professores, possibilitando, desta forma, posterior reflexão do que foram (são) as implicações, limitações e oportunidades da reestruturação dos cursos de formação inicial de educadores e professores, no contexto do Processo de Bolonha.

O desafio que se coloca à formação inicial de professores é de que esta seja capaz de capacitar os futuros professores para a intervenção nas sociedades em transformação através de uma prática reflexiva, mostrando-se o professor motivado e “empenhado em investigar sobre a sua prática profissional, de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas” (Ponte, 2006, p. 8).

Como anteriormente referimos, Lampert e Ball (1999, citado em Ponte, 2006) identificam cinco problemas associados à formação inicial, nomeadamente, por esta:

- (i) não atender às crenças, concepções e conhecimentos que os candidatos a professores trazem para o curso de formação inicial;
- (ii) dar a impressão que o que é preciso para ensinar é pouco mais do que senso comum, ou seja, não lhes mostrar a necessidade de um conhecimento profissional;
- (iii) não dar a devida atenção ao conhecimento didático;
- (iv) separar a teoria e a prática, tanto fisicamente como conceptualmente, sendo a teoria raramente examinada na prática e a prática pouco interrogada pela teoria; e
- (v) dar reduzida importância à prática profissional. (p. 5)

Para estas autoras, a formação não permite aos futuros professores ensinarem de forma viva e desafiante de acordo com as novas perspetivas curriculares, não preparando para o exercício da atividade docente.

Efetivamente, constata-se frequentemente nos discursos dos intervenientes no processo formativo a menção de que os professores principiantes não estão devidamente preparados para o exercício da profissão docente, revelando um descontentamento com os modelos, concepções, dispositivos e práticas

formativas. Se por um lado, os professores universitários da especialidade afirmam que os professores principiantes não saem da formação devidamente preparados nas matérias a ensinar, os professores da área da educação lamentam que o que “ensinam” não é validado nas escolas pelo conservadorismo reinante nas mesmas (Ponte, 2006).

A nossa experiência como formadora de educadores e de professores permite constatar que os professores em exercício, muitos deles como orientadores cooperantes, referem que os estudantes e professores principiantes não estão e não vêm devidamente preparados no que consideram ser necessário. Os estudantes - futuros educadores e professores lamentam que, mesmo durante o período de formação, o que aprendem na formação de nada lhes serve, a não ser o que aprenderam na componente da prática pedagógica.

Parece-nos, assim, poder afirmar, tal como outros já o fizeram (Shulman, 2005; Good, et al., 2006), que entre os programas de formação inicial de educadores e professores e as necessidades reais para o exercício da docência, existe um desfazamento difícil de suprimir.

Apesar da diversidade de programas, que levaram Shulman, (2005) a afirmar que “teacher education does not exist.”, carecemos de respostas às questões: Qual o melhor programa de formação inicial de professores?, De que forma o currículo formativo garante uma formação inicial adequada à complexa tarefa de ser professor? A qualidade dos professores que iniciam a profissão é uma preocupação pública que inclui a preocupação com a qualidade dos programas que formam esses professores.

Bernardete Gatti (2009) aponta oito aspetos que, na sua opinião, interferem na qualidade da formação de professores, a saber:

- a) Ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos;
- b) A ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor);
- c) A falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si;
- d) A escolha de conteúdos curriculares;
- e) A formação dos formadores;
- f) A falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho;
- g) Ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários;
- h) Precariedade quanto a incentivos para o trabalho docente. (pp. 97-98)

Para esta autora, nestas condições formativas a constituição de identidade profissional e da profissionalidade docente acaba por se construir com base em experiências de formação vividas com grandes limitações, o que não será de todo o desejável. A conceção de professor como um profissional

detentor de competências operativas e técnicas não faz atualmente qualquer sentido, sendo necessário configurar a formação deste profissional como promotora da integração de modos de agir e pensar, que impliquem

um saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola, inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir quotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos. (Gatti, 2009, p. 98)

O Relatório para a UNESCO (1997) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI coordenado por Jacques Delors, aponta recomendações no que diz respeito a uma formação de professores, das quais se destacam: (i) contemple “o recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas educativas” (p. 160); (ii) favoreça o desenvolvimento de qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva para que possam, posteriormente “cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades” (p. 162) (iii) “incutir uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses” (p. 62); (iv) o contato com professores experimentados e com investigadores; (v) integração de uma “forte componente de formação para a pesquisa” (p. 62) no reconhecimento da sua importância para a melhoria do ensino e da pedagogia; (vi) fomentar o trabalho em equipa na atividade docente, como indispensável para “melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos” (p. 166); (vii) estabelecer laços mais estreitos entre as IF – Instituições de formação e as IC – Instituições cooperantes. (p. 159)

Para Shulman (2005), a formação inicial de professores, para ser respeitada como preparação profissional universitária, só pode acontecer “if it ceases to celebrate its idiosyncratic, “let a thousand flowers bloom” approach to professional preparation.(...) We must rapidly converge on a small set of “signature pedagogies” that characterize all teacher education” (p. 7). O autor considera igualmente necessário que os programas de formação inicial deem maior ênfase à avaliação das competências de ensino e que possibilitem combinar o domínio pleno e profundo dos conteúdos que os professores irão ensinar com uma preparação sistemática na prática de ensino e esta (a Prática de Ensino Supervisionada), por sua vez, não pode depender das vontades e temperamentos das escolas onde se realizam os estágios.

Assim, e na linha deste autor, não se pode dar continuidade à existência de diferentes alternativas e programas de formação inicial de professores, que conduzem à existência de professores com diferentes habilidades e perspetivas sobre o que se constituem boas práticas. A procura de maior normalização e harmonização (não de uniformização, entenda-se), no sentido da existência de um conhecimento

científico e pedagógico comum a todos os educadores e professores, poderá contribuir para que a formação inicial de professores deixe de ser um conjunto de vias múltiplas, sem no entanto deixar de se considerar o contexto institucional, local e disciplinar, nível de ensino, projeto de formação e criatividade da instituição formadora, dos recursos e condicionantes existentes (Ponte, Januário, Ferreira, & Cruz, 2000).

Num comentário, que aborda a responsabilidade e a obrigação moral da comunidade educativa de participar em investigações ativas sobre as práticas pedagógicas e suas consequências para os alunos, da autoria de Lee Shulman, sob o título “Excellent: An immodest proposal”, publicado no sítio da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, este autor, relata-nos a sua experiência ao acompanhar um grupo de professores e estudantes da área de saúde (médicos, enfermeiros e farmacêuticos) no seu ritual diário de visitas clínicas.

Ao longo deste comentário fica visível a perspetiva de Shulman de que a formação de professores deveria seguir modelo formativo idêntico, no sentido de que este proporciona uma efetiva aprendizagem ao centrar-se na observação, análise e estudo de cada caso; ao articular as abordagens teóricas às necessidades práticas de resolução de cada caso; ao utilizar a reflexão conjunta de uma equipa multidisciplinar mobilizadora de conhecimentos de vários níveis e áreas; ao indagar, introduzir e implementar novas práticas, fruto de decisão de toda uma equipa altamente comprometida, para a resolução dos problemas identificados;

What I watched at this teaching hospital was an institution actively investigating the quality of its work, knowing, caring, and operating corporately to improve and learn from its collective experience. This is an important model for the rest of higher education. But it was a model not only of a powerful pedagogical process but of something else - something we see far too seldom in education.(...) Education is no place for modest ambitions. (Shulman, n.d., Excellent: An immodest proposal).

Nóvoa (2008; 2009; 2012) defende perspetiva idêntica. Segundo este autor, assistimos nos últimos anos (após cerca de 40 anos de relativa invisibilidade) a um regresso aos problemas e preocupações que assolam a profissão professor, ao considerarem este profissional como elemento insubstituível “não só na promoção de aprendizagens, mas também no desenvolvimento de processos de integração aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.” (Nóvoa, 2008, p. 21)

Na opinião deste autor, existe um consenso discursivo óbvio e coerente mas bastante *redundante* e *palavroso*, acerca do que é preciso fazer para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, na multiplicidade de referências ao desenvolvimento profissional, à necessária articulação entre formação inicial, indução e formação em serviço, às *novas* competências do professor para o séc. XXI, à ideia de professor reflexivo e da formação de professores baseada na

investigação, à importância da cooperação e colaboração, trabalho de equipa, supervisão e avaliação dos professores, que na realidade “esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas” (Nóvoa, 2009, p. 6)

O autor, avança com três medidas que poderão materializar na prática o consenso de discursos em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional. São elas:

- a) Passar a formação de professores para dentro da profissão – sublinha a necessidade de serem os professores a terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, à semelhança do sistema já existente na formação de outros profissionais, nomeadamente os da área da saúde, inspirado no comentário de Shulman intitulado “Excelente: An immodest proposal”, do qual acima já demos conta. Advoga assim um sistema na formação de professores centrado: “(i) no estudo aprofundado de cada caso, sobretudo de casos de insucesso escolar; (ii) análise coletiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança” (Nóvoa, 2009, pp. 6-7), defendendo práticas de formação de professores baseadas numa investigação sobre a problemática da ação docente e o trabalho escolar. Afirma que as “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão (...) a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.” (Nóvoa, 2009, p. 7)
- b) Promover novos modos de organização da profissão – reforça a necessidade de combater a fragilidade dos movimentos pedagógicos, que desempenham um papel central na inovação educacional, e a existência de comunidades de prática que promovam o sentimento de pertença e de identidade profissional. “O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente” (Nóvoa, 1999, p. 16) sendo estas consideradas essenciais para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. Para que tal aconteça, defende a alteração dos discursos e condições existentes nas escolas e políticas públicas, no sentido da desburocratização dos processos, no caminho de um campo profissional autónomo, rico e aberto, que combata a “pobreza das práticas associativas docentes”
- c) Reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores – defende a necessidade da construção de um conhecimento pessoal (autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional captando “o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (Nóvoa, 2008, p. 26), sendo este o núcleo de uma identidade profissional docente. Trata-se assim de compreender a especificidade da profissão docente em percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida. Na sua perspetiva, é igualmente necessário dar voz aos professores, no sentido de cada vez mais serem estes os protagonistas das discussões e análise ao redor da educação, ganhando visibilidade no espaço público. Por isso “impõe-se uma abertura dos professores para o exterior.” (Nóvoa, 2008, p. 26)

Vejamos, com mais pormenor, as referidas medidas convertidas em cinco propostas de António Nóvoa para a formação de professores.

Nóvoa (2008, 2009) advoga, como já o dissemos, uma formação de professores construída dentro da profissão. Quer com isto dizer, que sustenta uma formação “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os mais experientes e reconhecidos.” (Nóvoa, 2009, p. 18) Assim, avança com cinco propostas que, sendo genéricas na sua opinião, “procuram valorizar a componente prático, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores” (p.18) podendo inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação, a saber:

a) Práticas - A formação de professores deve assumir forte componente prático, centrada na aprendizagem do aluno e no estudo de casos concretos.

Impõe-se ultrapassar a dicotomia teoria-prática e instituir-se as práticas profissionais, como lugar de reflexão e de formação. Seria uma mais-valia para a formação de professores se esta se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas e problemas que assolam cada situação (caso), no sentido de que uma análise e reflexão em torno da mesma possibilitariam:

- Mobilizar conhecimentos teóricos;
- Compreender a situação em todas as suas dimensões, não bastando o domínio específico de determinado conhecimento;
- A procura de conhecimento pertinente, não bastando a mera aplicação prática de qualquer teoria, exigindo o esforço de reelaboração – transformação deliberativa – “na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.” (Nóvoa, 2009, p. 14)
- Inovar, dando atenção constante à necessidade de mudança das rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais e concebendo uma formação de professores num contexto de responsabilidade profissional.

b) Profissão – A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão

Impõe-se a necessidade de serem os professores mais experientes e reconhecidos a assumirem uma responsabilidade cada vez maior na formação dos professores e regulação da profissão docente, por ser fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. Se por um lado, foi benéfico a participação de outros vários grupos heterogêneos de especialistas, numa aproximação à vertente de investigação e rigor científico, por outro lado, na opinião de Nóvoa, acentuaram a tendência de valorizar “os cientistas da

educação” ou dos “especialistas pedagógicos” e do seu conhecimento teórico ou metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático.

É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional (...) o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. (Nóvoa, 2009, p. 15)

c) Pessoa – A formação de professores deve dedicar atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente

“O professor é a pessoa e a pessoa é o professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais” (Nóvoa, 2009, p. 15). Defende assim, este autor, a necessidade da formação inicial de professores construir uma *teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*, isto é, a necessidade de elaborar um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, sugerindo o recurso às narrativas pessoais sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional e ao registo escrito, para que cada um adquira maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor.

Dizendo-nos que “ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”, é da opinião de que a formação de professores “deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão, que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente a partir de referências pessoais.” (Nóvoa, 2009, p. 16)

d) Partilha – A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão

Estamos perante uma proposta que defende a emergência do professor como coletivo face à complexidade da função docente e do trabalho escolar que atualmente reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. Ou seja, reclama a competência coletiva e não apenas a competência individual, defendendo a necessidade de “integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.” (Nóvoa, 2009, p. 16)

Tal proposta implica para a formação de professores, principalmente duas ideias:

- A ideia da escola como lugar de formação dos professores e de espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente cujo objetivo é o de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas;

- A ideia da docência como coletivo no plano do conhecimento e no plano da ética profissional. Os dilemas éticos que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e conflitos de valores, implica assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (Nóvoa, 2009)

e) Público – A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação

Como já o dissemos atrás, António Nóvoa considera necessário dar voz aos professores nos debates públicos sobre educação e sobre a profissão docente. Considera ainda que as escolas comunicam mal com o exterior e os professores explicam mal o seu trabalho, sendo necessário que aprendam a comunicar para fora da escola, tendo uma “voz pública”.

É ainda da opinião da necessidade de recontextualizar a escola, valorizando o que é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que lhe foram sendo confiadas mas que devem ser partilhadas no conjunto de redes e de instituições responsáveis pela educação das crianças e formação de jovens. Um estatuto mais modesto permitirá, na opinião deste autor, à escola readquirir a credibilidade que perdeu e aos professores celebrar um novo contrato com a sociedade que (re)valorize o seu papel social e o prestígio da profissão.

No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do Séc. XXI (Nóvoa, 2009, p. 18)

Em síntese, apercebemo-nos pelo acima exposto que a formação de professores encara desafios que não podemos afirmar serem algo novo. Consensual nos discursos parece ser a necessidade de alteração de práticas e programas de formação para que estes possibilitem formar professores capazes de responder aos desafios que se lhes colocam, e apontados possíveis caminhos de modo a ultrapassar os problemas identificados.

A investigação produzida em Portugal entre 1990 e 2000 sobre formação inicial de professores, sintetizada por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002), refere que a formação inicial de professores continua marcada por problemas “extensos e profundos”. Assim, a imagem global que se têm desta fase da formação de professores é de que apresenta traços de uma persistente falta ou deficiência de articulação entre: (i) teoria-prática; (ii) conhecimentos de especialidade científica a ensinar – conhecimentos

científicos educacionais; (iii) formação na instituição superior – formação/estágio na instituição cooperante. Sublinhe-se ainda “a ausência de perspectivas claras sobre o que é ser professor hoje” (p. 50)

Concordando com algumas das propostas de alteração apontadas pelos autores acima referidos (Nóvoa, 2008, 2009; Shulman, nd), revemo-nos, pela própria experiência profissional, nas palavras de Flores (2004, 2010) e de Ponte, Januário, Ferreira e Cruz (2000), passando a sintetizar os que consideramos serem os aspetos fundamentais a promover na formação inicial de educadores e professores, para uma visão holística e integrada da formação, visando contribuir para ultrapassar a lógica prescritiva, fragmentada e desarticulada que têm predominado nos programas de formação. São eles:

- a) Criar espaços para explicitar crenças e representações que os futuros-professores trazem quando iniciam a formação, com o objetivo de as questionar de modo fundamentado e consistente;
- b) Enfatizar a natureza problemática e complexa do ensino, fomentando a reflexão e a investigação sobre a prática docente e os valores que lhe estão subjacentes;
- c) Questionar e problematizar o processo de tornar-se professor contribuindo para uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre educação e ensino, constituindo-se como uma matriz básica de saberes e competências necessárias à docência, com implicações para a transformação da identidade profissional;
- d) Reconhecer a formação inicial como uma etapa de um processo formativo mais longo, integrado e holístico numa lógica de desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida;
- e) Clarificar a filosofia subjacente ao programa de formação, reforçando e valorizando a imagem do professor como profissional reflexivo e a investigação como elementos estruturantes.

Uma formação de educadores e professores capaz de atender às necessidades formativas reais dos futuros professores, perspetivará de forma integrada e holística, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e proporcionará a estruturação progressiva de um conjunto coerente de saberes profissionais (Ponte, 2006, p. 24). Partindo das crenças, representações, e conhecimentos dos candidatos a professores, uma formação holística e integrada procurará superar a dicotomia teoria-prática, valorizando a função formativa da prática profissional. (Re)concebendo o professor como prático reflexivo, agente de mudança teorizador da sua própria ação e não apenas detentor de um saber prático (Roldão, 2009), capaz de melhorar continuamente e progressivamente, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, as suas práticas e as instituições educativas contribuindo para a afirmação destas como “escola reflexiva” (Alarcão, 2002; Alarcão & Roldão, 2010).

As recentes orientações europeias para o ensino superior e a consequente reorganização e reestruturação dos cursos relativos à formação de educadores e professores, tendo em conta os pressupostos do Processo de Bolonha, constituiu-se como uma oportunidade de reflexão sobre a formação destes profissionais, que procurou atentar ao que largamente têm sido os contributos das “vozes de especialistas” sobre a formação inicial (e que acima procurámos apresentar).

2. A Prática Pedagógica na Formação Inicial de educadores e professores no contexto do Processo de Bolonha

A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em atividades de campo e de Iniciação à Prática Profissional, de modo a desenvolver competências profissionais (Ponte, Januário, Ferreira, & Cruz, 2000, p. 13)

Temos como intenção neste capítulo fazer uma abordagem à prática pedagógica de educadores e professores no contexto da formação inicial, permitindo-nos apresentar um quadro global de análise que procurará o esclarecimento e reflexão sobre conceitos e perspetivas emergentes de uma das componentes/áreas da formação que se reveste da maior importância no processo de formação, dado que permite ao aluno (futuro educador e professor) iniciar-se formalmente no mundo da prática profissional docente, assumindo as responsabilidades de um profissional.

A prática pedagógica, concretizando-se através de atividades diferenciadas ao longo do curso e em períodos de duração crescente e de responsabilização progressiva (Portaria 352/86, p. 1627), visa proporcionar aos formandos uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função docente.

Como componente/área da formação inicial de educadores e professores cria oportunidades de contacto com a comunidade educativa, oportunidades de conhecimento das diversas instituições, oportunidades de contacto com o contexto profissional e facilita o estabelecimento da articulação teoria – prática, no processo de formação, permitindo a observação crítica e recolha de informação, bem como, de forma recíproca, permite o investimento de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de competências profissionais, ou seja representa o primeiro contacto com a realidade complexa em que se desenvolvem as atividades educativas.

No debate acerca das diversas componentes de formação parece-nos ser consensual que a prática pedagógica é revestida de efetiva importância no quadro formativo de futuros educadores e professores, nomeadamente no que se refere à exposição destes a situações tão próximas quanto o possível do seu futuro exercício profissional. Não obstante o seu grau de importância, pelas razões acima apontadas, torna-se relevante e necessário, no âmbito desta investigação, analisar esta componente de formação na complexidade das suas dimensões.

2.1. O estatuto da prática pedagógica

A prática pedagógica é uma das áreas da formação de educadores e professores que tem merecido particular atenção, crescente interesse e persistentes recomendações de diversos grupos de trabalho (CRUP, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004; INAFOP, 2000, 2002), que procuram enfatizar a necessidade desta ser tratada e valorizada como “uma verdadeira componente de formação” (Formosinho & Niza, 2000, p. 19)

Ironicamente, apesar de constataremos, na revisão da literatura, grande diversidade de investigações sobre o tema do papel da componente da prática pedagógica - nomeadamente sobre o denominado estágio final (Estrela, Esteves, & Rodrigues, 2002) - e sobre a relevância desta na formação de educadores e professores (França, 2013; Schön, 1983; Sá-Chaves, 2002), ainda hoje a componente prática dos futuros educadores e professores apresenta-se como uma questão menor no contexto dos cursos de formação inicial de educadores e professores. Esta questão é inclusive um dos pontos negativos da formação de professores para Lampert e Ball (1999), e à qual seria necessário dar ênfase, dado que é imprescindível não separar a teoria da prática e procurar que a teoria seja examinada na prática e a prática refletida e sustentada na teoria (Ponte, 2006).

Afirma Alarcão (1991) que:

(...) a componente de formação profissional prática, em situação oficial, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing). (p. 6)

Para Formosinho (2001), a prática pedagógica é:

a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. (...) É a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (p. 53)

Frequentemente, a prática pedagógica é identificada como a parte prática dos cursos de formação de educadores e professores, em contraposição com a parte teórica, não sendo raro ouvir-se os formandos

(e mesmo profissionais) mencionar que a profissão se aprende na prática, e que uma coisa é a teoria outra é a prática, como se de dimensões antagónicas de um mesmo processo se tratassem.

Compreendemos, que pelo facto da formação de cariz mais tradicional assentar num esquema dualista, teoria versus prática, terá contribuído para estar presente essa imagem de que teoria e prática se constituem como dimensões distintas. Terá, igualmente, contribuído o facto de, na maioria dos programas de formação, sendo modelos sequenciais, a dimensão da prática profissional aparecer após um conjunto de conhecimentos académicos e “científicos”, que passariam a ser experimentados ou aplicados como se de receitas se tratassem.

Não nos parece, no entanto, à luz dos conhecimentos atuais, que faça sentido a valorização da vertente teórica de um programa de formação em detrimento da componente da prática, atribuindo-lhe um estatuto epistemológico menor.

Pensamos que a questão não será tanto a discussão acerca de se sobrevalorizar uma dimensão ou outra, mas sim de entendê-las como dimensões complementares, assumindo-se a defesa da necessária articulação entre teoria e prática como ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de educadores e professores, reconhecendo-se o estatuto epistemológico da prática (campo de conhecimento) na construção dos saberes e competências pessoais e profissionais (Ceia, 2005; Fernandes, 2003; Formosinho & Niza, 2001; Garcia, 1999; Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1993, 1999; Schön, 1992; Zeichner, 1993; 2002).

Malglaive (1995) contribui para examinar os papéis da teoria e da prática, preferindo falar não em categorias dicotómicas mas em quatro conceitos: “saberes teóricos”, “saberes processuais”, “saberes práticos” e “saberes-fazer”. Os saberes teóricos, sendo aqueles que não mantêm relações operatórias diretas com as práticas, não são normativos, mas são “o fundamento indispensável da eficácia dos saberes que regulam a ação: os saberes processuais” (p. 70). Os saberes teóricos orientam a ação e os seus procedimentos, inspirando soluções possíveis para a concretização dos seus fins.

Os saberes processuais são entendidos como os saberes que permitem ajustar as intervenções práticas face à realidade. Na opinião, de Malglaive (1995), o saber teórico aliado aos saberes processuais, desempenhará, em relação à prática, um papel heurístico, um papel de economia na medida em que permite que a ação se realize no abstrato e ainda um papel de controlo.

A relação que o saber teórico estabelece com a prática, não é uma relação de aplicação (...) mas uma relação de intervenção. Uma teoria não se aplica na prática: ela investe-se aí, tornando-se o objeto (de conhecimento) que permite agir mais eficazmente sobre o real, actuando sobre a representação pensada. (p. 71)

É esta relação de intervenção e não de aplicação que confere ao saber teórico um estatuto contraditório em relação à prática, pois sendo-lhe exterior e existindo independentemente dela, tem necessidade de intervir e de se empenhar na prática, sob o risco de se ver “condenado ao raciocínio escolástico, ao formalismo do pensamento académico, caminhando para a esterilidade.” (Malglaive, 1995, p. 71)

Para Malglaive (1995), o saber prático é um tipo de saber resultante diretamente da ação, dos seus êxitos e fracassos, dos seus constrangimentos e das suas probabilidades. Sendo menos estruturado e codificado do que o saber teórico, dá resposta ao que a teoria e a formalização dos procedimentos deixam na sombra para assegurar a pertinência dos seus enunciados. O fenómeno real é mais complexo do que o conhecimento que a teoria fornece dele. Uma operação sobre o real, pode ser acompanhada de efeitos não previsíveis, não pretendidos e só a prática, a concretização efetiva da ação, poderá revelá-los, constituindo-se assim a oportunidade de um aprofundamento maior do conhecimento.

Quanto ao “saber-fazer”, é um saber que abrange várias realidades, existindo quer no domínio do saber teórico, processual ou prático, mas estando, no entanto, habitualmente associado aos saberes práticos. Para o mesmo autor, o repertório dos saberes-fazer de um ser humano é constituído “não somente por actos disponíveis, uma vez que foram experimentados e bem-sucedidos em determinadas situações, mas ainda por actos potenciais que lhe permitem fazer face a novas situações. (...) os saberes-fazer permitem a realização dos saberes processuais ”os quais, por sua vez estão em inter-relação com os saberes teóricos (Malglaive, 1995, p. 82).

Cada um dos saberes não será concorrente mas indissociável e indispensável ao conhecimento, sendo este “uma construção continuada do próprio sujeito e resultante da sua actividade praxica (mental e prática), que tem como referentes a linguagem e o viver do próprio sujeito” (Sá-Chaves, 2002, p. 92).

Schön (1983, 1992, 2008) considera que, tradicionalmente, a formação forma profissionais para tomarem decisões simplistas, de mera aplicação da teoria (conhecimentos científicos), concebendo-se assim que esta deverá ser a resposta para os problemas da vida real. Todavia, e como nos refere o autor, “os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais como estruturas bem delineadas” (Schön, 2008, p. 16) e uma situação problemática é um caso único. Como caso único, transcende as categorias da teoria e da técnica existente, não podendo ser tratado como um problema instrumental a ser resolvido com a aplicação de uma determinada regra mas sim “inventando e testando estratégias situacionais” (p. 17) que o próprio profissional produz.

João Formosinho e Sérgio Niza (2002), num trabalho encomendado pelo INAFOP¹⁴, consideram que, nas últimas décadas, contrariando as abordagens disciplinares e fragmentadas, tem-se vindo a progredir para novos modelos de conceção e organização da formação profissional dos professores, deixando a prática de ser vista como “um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela, nos centros de

¹⁴ Deliberação n.º 515/2002, D.R. n.º 78, II série de 03 de Abril, 2002

investigação e laboratórios, para se tornar num espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação de práticos” (INAFOP, 2002, p. 13).

Cremos igualmente numa progressiva mudança. É crucial olhar a prática como campo de conhecimento, que supera a sua “tradicional” redução a atividade instrumental, considerando-a como núcleo do processo de formação e motor da construção do conhecimento profissional docente.

No entanto, o estatuto epistemológico da prática pedagógica, continua a ser fortemente marcado pelo processo de academização¹⁵ (Formosinho, 2009), e ao qual não podemos continuar indiferentes, pela constatação da riqueza proveniente das práticas e do seu contributo na mobilização e transformação, na ação, dos conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais, sendo necessário conceder à prática pedagógica, como João Formosinho e Sérgio Niza recomendam, “um estatuto formativo específico nos planos pedagógico, curricular, orgânico e até de carreira, em contraposição com a sua progressiva compartimentação” (INAFOP, 2002, p. 18; Formosinho, 2009, p. 129).

Os referidos autores julgam necessário atribuir um estatuto pedagógico à prática pedagógica para que se ultrapasse “a lógica da departamentalização dos territórios disciplinares”, pois são “as exigências do desempenho profissional que definem a centralidade do processo de formação” e os contributos disciplinares deverão funcionar como recursos de uma ação contextualizada. “A formação profissional tem como referente a ação profissional e não a mera acumulação de conhecimentos válidos por si mesmos” (INAFOP, 2002, p. 18).

Quanto ao estatuto curricular da prática pedagógica, ou seja, à forma como esta componente se insere na organização curricular do plano de estudos, consideram estes investigadores a necessidade desta ser encarada como verdadeira componente de formação e não como mais uma das unidades curriculares do plano de estudos.

A forma como a prática pedagógica é tratada na organização curricular da instituição de formação, isto é, “os procedimentos institucionais da distribuição do serviço docente, da responsabilização pela docência da prática pedagógica e da supervisão do estágio e a coordenação da mesma ou sua ausência.” (p. 19), são, para estes investigadores, indicadores da forma como a prática pedagógica é concebida no cômputo geral da formação. Propõem, assim, a existência de “uma coordenação geral das atividades de Iniciação à Prática Profissional (...) num processo transdisciplinar de organização da prática pedagógica, não sendo, portanto, os responsáveis dos territórios disciplinares a determinarem os conteúdos e o tipo de atividades” (p. 19) conduzindo ao estatuto orgânico da prática pedagógica.

Consideram ainda, os autores, vantajoso fazer corresponder uma área orgânica da instituição à prática pedagógica, dado o relevo e sua importância na formação inicial de professores; recomendam a

¹⁵ Processo que transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno, ou seja das componentes mais profissionalizantes da formação. (Formosinho, 2009)

necessidade da valorização da função de supervisão e da atividade de investigação a ela associada, por considerarem que cabe ao Orientador Institucional a função mais profissionalizante do curso, inclusive por habitualmente estes se assumirem como formadores.

Por último, à prática pedagógica advém-lhe um estatuto social, moral e deontológico, pelo facto de consistir “a primeira avaliação formal do desempenho docente, especialmente em contexto de estágio” (p. 20), certificando a aptidão individual para a profissão. São assim as instituições de formação responsáveis (política e eticamente) pela certificação profissional de professores, implicando, por parte das mesmas, dotarem-se de meios, instrumentos e mecanismos de formação que assegurem a “responsabilização plena no plano profissional e deontológico perante a comunidade profissional e a sociedade em geral.” (INAFOP, 2002, p. 20)

Face ao exposto, é na perspetiva de considerar a prática pedagógica como componente fundamental da formação de educadores e professores que passamos a analisar o valor educativo da mesma, focando quer o que têm sido fragilidades apontadas a esta componente quer o que poderão ser propostas a considerar para a valorização da mesma no contexto da formação inicial.

2.2. O valor educativo da prática pedagógica nos cursos de formação inicial de educadores e professores

Verificamos, e muito tem contribuído a nossa experiência profissional como orientadora institucional na formação de professores, que no percurso inicial de formação de um educador e professor, a prática pedagógica ocupa para os candidatos a futuros professores um lugar especial e único, sendo, das componentes de formação, aquela que cria maiores expectativas, ansiedades e sentido de responsabilização, por possibilitar a tão esperada aproximação e contato com a profissão pela qual optaram.

É um momento rico de observação e vivência de experiências significativas, propiciadoras de mobilização e transformação dos conhecimentos curriculares em conhecimento profissional, numa verdadeira articulação entre teoria-prática, no debate, reflexão e confronto de práticas com professores experientes (cooperantes e institucional) e com os outros professores do curso, sobre as diferentes implicações e significados das ações observadas e experimentadas. Permite, ao estudante-estagiário, a aprendizagem, a mobilização e transformação dos saberes e a sensibilidade para os fenómenos educativos, sendo que ansiedades, conceções, preconceitos e representações podem ser objeto de reflexão crítica e superação, por parte de todos os intervenientes numa efetiva e estreita colaboração com os professores mais experientes. São estes professores mais experientes que, não estando no processo unicamente como avaliadores, mas sim como apoiantes dos estagiários na análise da sua prática, na observação e

regulação de impulsos, emoções e mediação na construção do saber, através de um processo dialógico, contribuem para a “interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações” (Perrenoud, 1993, p. 109).

Não obstante o valor educativo da prática pedagógica e a importância que lhe é atribuída na formação inicial de educadores e professores (que de forma generalizada é consensual e não polémica), “o contato com situações educativas concretas (...) e a oportunidade de intervir numa forma próxima da que vai caracterizar o exercício da profissão não resulta automaticamente em progresso, podendo esta experiência não ser benéfica” (Ralha Simões, 1995, p. 88), sendo necessário pensar e estar-se atento aos obstáculos e circunstâncias em que a prática pedagógica se realiza e que poderão por em causa o seu valor educativo.

Zeichner (1992), fazendo referência a diversos estudos, enumera um conjunto de obstáculos que põem em causa o valor educativo da prática pedagógica, a saber:

- a) A anterior visão dominante do *practicum* como uma aprendizagem não mediada e não estruturada, que tem subjacente a ideia de que basta colocar os alunos-mestres junto de ‘bons’ professores para que se obtenham bons resultados;
- b) A ausência de um currículo explícito para o *practicum* e de uma ligação estreita entre as aprendizagens na universidade e nas escolas (...);
- c) A qualidade irregular da supervisão do *practicum* e a falta de preparação formal, quer dos orientadores universitários, quer dos orientadores das escolas (...);
- d) O estatuto inferior dos ‘estudos clínicos’ nas instituições terciárias, o que resulta com frequência numa exiguidade de recursos para o *practicum* e num acréscimo de trabalho para os docentes universitários envolvidos na ‘formação clínica’ de professores (...);
- e) A importância secundária concedida ao *practicum* nas escolas primárias e secundárias (...) habitualmente as preocupações dos professores centram-se na aprendizagem dos alunos nas salas de aula, e não no processo de aprender a ensinar (...)
- f) A discrepância entre o papel do profissional envolvido numa prática reflexiva que emite julgamentos e toma decisões sobre o currículo e o ensino, o papel do professor como técnico que executa de forma eficiente as instruções governamentais e as políticas educativas. (citado por Nóvoa, 1992, pp. 119-120)

Num relatório¹⁶, encomendado pelo Departamento de Educação dos EUA, com a intenção de resumir os estudos de investigação-empírica, realizados nos EUA, na área da formação de professores, os seus

¹⁶ Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations (2001) pretendeu resumir a investigação-empírica realizada nas duas últimas décadas (1980-2000). Tarefa árdua, face ao vasto número de referências que levou os seus autores apenas a olhar no final da recolha para 313 referências das quais apenas 57 fazem parte do estudo. Pretenderam, acima de tudo, que os estudos analisados respondessem a cinco questões: 1 - What kinds of subject matter preparation, and how much of it, do prospective teachers need?; 2 - What kinds of pedagogical preparation, and how much of it, do prospective teachers need?; 3 - What kinds, timing, and amount of clinical training (“student teaching”) best equip prospective teachers for classroom practice?; 4- What policies and strategies have been used successfully by states, universities, school districts, and other organizations to improve

autores, Wilson, Floden e Ferrini-Mundy (2001), referem que a investigação tem revelado que os professores consideram o estágio como uma componente extremamente importante na sua formação. No entanto, identificam alguns constrangimentos/problemas associados ao estágio, que passamos a enunciar:

- a) A prática pedagógica está, frequentemente, desarticulada das outras componentes da formação inicial “and prospective teachers had difficulty applying what they had learned in those other components when they entered their practica”; (Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001, p. 18)
- b) As escolas e as universidades possuem, frequentemente, visões distintas difíceis de conciliar. “The integration of experiences in the field with university coursework is complex work. Universities want to honor the knowledge of experienced teachers, yet there are often differences in views across schools and universities that are difficult to resolve” (p.18)
- c) A necessidade de colocação de um elevado número de estagiários cria “sometimes in tension with maintaining standards for the quality of those placements.” (p. 18)
- d) Os estagiários, quando ficam “esmagados” pelos desafios de aprender a ensinar, “they revert to the norms of the schools in which they were taught, which sometimes means that they teach in ways quite different than those envisioned by university instructors” (p. 18)
- e) As conceções prévias dos estagiários “about teaching, learning, and subject matter are difficult to change”; (p. 18)

Em Portugal, num documento, realizado pela comissão *ad-hoc* do CRUP (2001) para a formação de professores, os autores referem que deverão ser devidamente acauteladas as circunstâncias/contextos da componente de prática pedagógica, considerando, pelas razões abaixo enunciadas, que esta não deve se sobrelevar à componente teórica:

- a) Muitos estagiários enfrentam o meio escolar pela primeira vez. Os programas das disciplinas que vão leccionar, o ambiente mais ou menos adverso das turmas, a novidade do relacionamento com as questões da direção de turma, com os encarregados de educação, com os departamentos e outras estruturas escolares são um estranho mundo novo;
- b) A orientação dos estagiários é realizada de forma mais direta pelos orientadores das escolas onde o estágio tem lugar. Estes, pelas condições profissionais quotidianas, tendem a dar mais ênfase à busca de soluções para problemas imediatos do que à reflexão teórica sobre questões educativas;
- c) A falta de reconhecimento institucional pelas funções de coordenação de estágio e de supervisão por parte dos docentes universitários que melhor estão preparados para fomentar a reflexão, é outra condicionante para uma deficiente articulação entre teoria e prática. (Alegria, Loureiro, & Martinho, 2001, pp. 4-5)

Como é possível constatar, emergem nas perspetivas acima referidas, diversos problemas a ter em conta, quer pelas instituições de formação, quer pelas escolas onde se realiza a prática, por forma a facilitar a organização da componente da prática pedagógica e a esta lhe ser reconhecido o seu valor educativo e papel no desenvolvimento profissional dos estudantes.

Estes problemas, tendo sido já identificados, e por considerável número de investigadores, conduziram a propostas e recomendações. Por exemplo, no relatório anteriormente referido de Wilson et al. (2001), estes autores encontraram em oito estudos interpretativos, sugestões para que as experiências de campo e de ensino possam ser projetadas para serem mais educativas. São elas:

- Constituição de momentos/oportunidades de observação e interação em situações específicas de ensino, por exemplo com a aprendizagem da escrita. Estas conduzem à mudança concetual dos estagiários acerca do ensino e da aprendizagem por possibilitarem os estagiários confrontarem-se na ação;
- Fomentar a intervenção do estagiário através de projetos de investigação-ação na prática pedagógica. Os futuros professores aprendem melhor a partir da experiência “when they were required to do action research in the classroom” (Wilson et al., 2001, p. 19);
- As experiências de campo conduzem a uma aprendizagem mais significativa “when activities are focused and well structured” (p. 19);
- Torna-se necessária a formação especializada dos professores cooperantes, face à poderosa influência sobre a experiência de ensino dos estagiários, “The researchers found that student teachers who were paired with cooperating teachers whose ideas and practices were somewhat different than those of the student teacher learned more from their field experiences. However, other researchers have found that student teachers tend not to “rock the boat” in the classrooms in which they are placed for student teaching” (p. 19).

Estrela, Esteves e Rodrigues (2002), na síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal que realizaram, constataam que no conjunto dos trabalhos sobre a prática pedagógica e supervisão, decorrem as seguintes recomendações para a prática pedagógica:

- A prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- A prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica e também para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;
- A prática profissional deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- A prática pedagógica deve focar não apenas a sala de aula, mas toda a atividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- A prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;

- A prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados (p. 37).

Por sua vez, João Formosinho e Sérgio Niza (2002), no que se refere à componente da prática pedagógica (Deliberação n.º 515/2002), apresentam um conjunto vasto e alargado de recomendações que consideramos sintetizadoras do que fomos enumerando. Assim, indicam:

I. Ao Ministério da Educação:

1. A formulação de um modelo coerente de iniciação á prática profissional, cujos princípios gerais sejam comuns a todos os níveis de ensino e a todas as instituições de formação (universitárias e politécnicas) publicas e privadas, respeitando as características específicas de cada nível de ensino;
2. A criação de um estatuto de “escolas cooperantes” com vista à valorização dos protocolos a celebrar entre as instituições de formação e essas escolas, de modo a constituírem-se como estruturas de cooperação estáveis e de qualidade, que incluam dispositivos de formação e de apoio à inovação e à investigação;
3. A obrigatoriedade de considerar que as atividades de Iniciação à Prática Profissional em todos os cursos de formação inicial assumam, na fase final do curso, a natureza de um estágio com a duração de um ano letivo ou equivalente;
4. A consagração de um tempo de docência sequenciada, ao longo de todo o período de estágio, em turma própria do supervisor cooperante (...) sempre sobre a tutela deste, dispondo o estagiário de um estatuto de formando;
5. A disponibilização às instituições de formação inicial de professores, dos meios que permitem adequar a *ratio* supervisor institucional/formandos, bem como suportar os encargos com a colaboração dos supervisores cooperantes e com o apoio material aos formandos em situação de estágio;
6. O desenvolvimento de um ano de indução integrado no início do exercício da atividade docente.

II. Às instituições de formação de professores e aos formadores:

No âmbito da formação prática dos futuros professores:

1. Problematicar as representações relativas aos conceitos de professor e de docência construídas pelos alunos dos cursos de formação inicial nas suas vivências escolares;
2. Identificar e problematizar o currículo do processo de formação, designadamente os planos de estudos e programas, enquanto elemento formativo importante;
3. Problematicar as práticas dos formadores, reconhecendo-as como elemento importante da formação prática dos futuros professores;
4. Promover uma política de recrutamento dos formadores das diferentes componentes do curso que o dote com um conjunto de docentes competentes nas problemáticas da educação e do ensino;
5. Promover uma política de gestão do pessoal docente e de coordenação do curso que garanta a colaboração entre os docentes das diferentes componentes de formação.

No âmbito da estrutura, conteúdo e objetivos da prática profissional:

6. Constituir parcerias estáveis com escolas cooperantes para a realização de atividades de formação inicial e contínua e para o desenvolvimento conjugado das escolas e da investigação;
7. Adequar o número de estagiários ao número de escolas cooperantes e aos respetivos supervisores devidamente qualificados;
8. Ter como referenciais estruturantes da prática profissional os perfis de desempenho docente (geral e específico);
9. Desenvolver a Iniciação à Prática Profissional como projeto transdisciplinar de formação;

No âmbito dos formadores de Iniciação à Prática Profissional:

10. Atribuir a coordenação da prática profissional a formadores da instituição que dominem as problemáticas do nível de ensino para que formam e que detenham competências de reflexão e investigação;
11. Promover investigação pertinente no âmbito da educação e do ensino, integrando nela professores das escolas cooperantes;
12. Promover “formação especializada” em supervisão destinada aos supervisores cooperantes e a outros formadores;
13. Recrutar os supervisores cooperantes, de entre os professores com prática relevante e, preferencialmente, especializados em supervisão ou com especializações afins;
14. Promover formas adequadas de participação dos supervisores cooperantes na coordenação dos cursos em que colaboram, designadamente nos processos de desenvolvimento e avaliação dos mesmos;
15. Promover a formação contínua em contexto, destinada aos professores da rede de escolas cooperantes. (pp. 7-8)

Concluindo, a prática pedagógica, concebida como espaço de experimentação, construção de saberes e reflexão/investigação sobre a ação e na ação, ganha uma dimensão estratégica no contexto da formação inicial e da socialização profissional dos professores, não só como “uma forma de familiarizar o futuro professor com as crenças, tradições, costumes e valores das instituições e sistemas educativos que configuram a sua atuação, informando-o precocemente sobre as particularidades do *ser professor*” (Ralha Simões, 1995, p. 89), mas igualmente como espaço de intervenção educativa investigativa, reflexiva, criativa e flexível que permite aos futuros professores centrarem-se não na aplicação de certas regras a processos já conhecidos ou similares, mas na procura de resposta a questões novas, inventando novos saberes e novas técnicas no próprio contexto da situação problemática que se coloca ao profissional (Alarcão, 1991).

Neste importante período da formação pessoal e profissional de um educador e professor, o período da formação inicial, o futuro educador e professor tem a oportunidade de aceder a um conjunto de saberes e experiências, num processo de orientação/supervisão da sua prática em estreita colaboração com professores experientes, numa dinâmica que se quer eficaz e exigente dos pontos de vista teórico, organizacional e operacional.

(...) uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de alternância. Nesta perspetiva 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 (Canário, 2001, p. 31).

Dinâmica que pressupõe, quanto a nós, que o orientador institucional reconheça e analise as concepções, perceções e dificuldades do futuro professor, ao mesmo tempo que lhe oferece o apoio, aconselhamento e orientação necessárias à compreensão e procura de soluções para essas mesmas dificuldades, num processo sistemático, dialógico, compreensivo e sustentado com o objetivo de desenvolver nos alunos um quadro de valores, capacidades e competências necessárias ao seu progressivo sucesso, nas condições únicas de cada ato educativo (Sá-Chaves, 2002).

É sobre o processo de supervisão e o papel/funções dos orientadores (institucional e cooperante) no processo formativo de educadores e professores que iremos focar a nossa atenção nas secções seguintes - apesar de, neste trabalho, não ser nosso objetivo, nem nosso objeto de estudo, fazer um estudo epistemológico da supervisão pedagógica -, isto porque concordamos com Alarcão e Tavares (2003) quando afirmam que a supervisão exerce uma ação direta na prática pedagógica e que esta “incide diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação” (p. 45).

2.3. A Supervisão da Prática Pedagógica

Ao iniciarmos esta secção, temos como primeira intenção esclarecer, à luz de diferentes contributos, o que se entende por supervisão na área da formação de educadores e professores, possibilitando uma melhor compreensão do conceito em toda a sua amplitude.

O conceito de supervisão no campo da educação e da formação de educadores e professores está mais correntemente associado ao conceito de “orientação da prática pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003; Sá-Chaves, 2000). A sua aceitação e difusão tem sido progressiva, possivelmente pelo seu legado histórico de associação a funções de inspeção e controlo, que o termo adquire noutros contextos, nomeadamente a sua ligação a atividades empresariais, onde assume significados distintos relacionados com “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” (Vieira, 1993), conduzindo a perspetivas de supervisão com intenções rígidas de inspeção e de direção (Sá-Chaves, 2000).

Compreender o conceito de supervisão numa perspetiva colaborativa de orientação e aconselhamento e não de verificação e prescrição, tem sido possível em parte, em Portugal, pela continuidade dos trabalhos de Isabel Alarcão (1980) no âmbito da “supervisão na formação”, pela divulgação de estudos especializados e criação de cursos de pós-graduação e mestrado no campo da supervisão (Alarcão,

Leitão & Roldão, 2009; Vieira, 1993) e ainda por um quadro legislativo que incluiu a área de supervisão pedagógica como uma área a necessitar de qualificação profissional (Alarcão & Tavares, 2003).

Na atual legislação¹⁷ há uma referência explícita à condição supervisiva da componente da prática pedagógica, não porque, “até ao momento, se processasse na ausência da supervisão orientadora, mas porque o reconhecimento oficial da sua relevância lhe confere um estatuto maior” (Alarcão, Leitão, & Roldão, 2009, p. 2).

Ao longo das últimas décadas, a supervisão tem sido entendida como um processo formativo de acompanhamento, de apoio, partilha e colaboração no desenvolvimento do educador e professor, quer na formação inicial quer na formação contínua, tendo sido mesmo alargado o âmbito da supervisão ao contexto escolar, como constatamos na perspetiva de Glickman (1985), ao definir supervisão como uma “função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação - acção” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 23). “Olhar” a supervisão como processo formativo de apoio e acompanhamento passa essencialmente por entender “uma concepção de supervisão que, simultaneamente, abra a possibilidade do conhecimento mas, sobretudo, instaure a possibilidade do afecto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação” (Sá-Chaves, 2000, p. 127) através de processos reflexivos da prática pedagógica.

Para Vieira (1993), a supervisão no contexto de formação de professores “é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 28), considerando a supervisão “como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (Vieira, 2009, p. 199).

Alarcão e Tavares (2003) entendem a supervisão pedagógica, no contexto da formação de professores, como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16).

Igualmente para Oliveira-Formosinho (2002) a supervisão é entendida como um processo em que um professor mais experiente “orienta, em contexto escolar, um candidato a professor na sua aprendizagem experiencial do desempenho docente numa sala de aula e numa escola, apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente e ao início do seu desenvolvimento profissional, numa perspetiva ao longo da vida” (p. 44).

A polissemia de concepções e significados leva a conceber a supervisão, na área da educação, como um campo complexo de análise cujo entendimento depende dos referentes de como é usada. Como refere Badiali (1997) “teaching supervision depends on the contexts and referents that one uses as well as the ascription to a technical rational epistemology, or an epistemology of practice” (p. 36).

¹⁷ Decreto-Lei n.º 43/2007 D.R. nº 38, I Série, 2007.

No âmbito deste trabalho, olhamos a supervisão num referencial de práticas de base experiencial-reflexiva, no contexto da formação inicial de educadores e professores, aliada à “experiência, reflexão, confronto de ideias, acção e formação pela investigação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 44), concordando com Campos e Gonçalves (2010) que a supervisão para ser verdadeiramente formativa tem de partir “do estudo de situações reais no contexto escolar, fundamentar-se em processos de diagnóstico, recolha, análise reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efetiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores” (p. 5), atribuindo-se, desta forma, ao saber profissional dos professores uma índole mais praxica do que prática e ao orientador uma dimensão estratégica e formativa (Alarcão & Tavares, 2003).

Concebe-se, assim, a supervisão como processo de acompanhamento e apoio à formação, integrador de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de aula e a escola, a sociedade e a cultura (Ludovico, 2007), que visa a “maximização das capacidades do professor como pessoa e profissional procurando desenvolver gradualmente no professor a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com o seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem destes.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 71). Afirmamos, com Alarcão e Tavares (2003), que no contexto da formação inicial sobressaem três ideias chave da supervisão de professores: a ideia do estudante como pessoa; o estudante como pessoa que aprende a ensinar; e, por fim, o orientador como pessoa que ajuda outro a aprender e que influencia indiretamente a aprendizagem dos alunos do estudante-estagiário.

A supervisão torna-se, desta forma, num processo dinâmico, gerador de conhecimento e de transformação das práticas que possibilita o desenvolvimento profissional.

2.3.1.O Orientador no processo de formação inicial de educadores e professores

Fazer supervisão implica olhar de forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospetiva. 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 interativas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens. (Alarcão, 1995, p. 5)

Como constatamos na secção anterior, nas diferentes concepções de supervisão, emerge a ideia do supervisor¹⁸ como alguém com mais experiência que se coresponsabiliza pelas ações do estudante, visando o progressivo desenvolvimento da sua autonomia pedagógica e do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Vieira, 1993).

É igualmente nessa ótica que olhamos, no contexto deste trabalho, para a figura do supervisor e, numa perspetiva Freiriana (1996), de “(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (p. 25). O orientador ajuda o estudante a desenvolver-se, simultaneamente promovendo o seu próprio desenvolvimento, assim como o estudante ajuda os seus alunos a aprender, aprendendo a ensinar.

Para Alarcão e Tavares (2003) “o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional” (p. 43). Os objetivos no processo de supervisão, para os autores referidos, apontam para o desenvolvimento, nos estudantes, de capacidades e atitudes como: (i) ter um espírito de autoformação e desenvolvimento; (ii) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar o conhecimento docente; (iii) capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão; (iv) capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre teoria e prática; (v) capacidade de refletir e ser crítico (autocrítico) de modo construtivo; (vi) consciência da sua responsabilidade no sucesso/insucesso dos seus alunos; (vii) entusiasmo pela profissão e empenho nas tarefas inerentes a sua ação; (viii) capacidade de trabalho em equipa com diferentes intervenientes no processo educativo.

São os referidos autores que, ao revisitarem os estudos de Blumberg (1976, 1980), referem três tarefas essenciais do supervisor, a saber: “fornecimento de informação apropriada à resolução dos problemas pedagógicos do formando, promoção do envolvimento do professor na tomada de decisões e desenvolvimento da autonomia do professor baseada na liberdade de fazer escolhas cuja fundamentação é devidamente explicitada para se tornar explícita, inclusive para o próprio formando” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 71).

Podemos assim afirmar que, sendo o supervisor uma pessoa informada, um exemplo de prático reflexivo, capaz de partilhar o poder nas tomadas de decisão e de estabelecer uma relação pedagógica que contribua para o desenvolvimento pleno de todos os intervenientes, são suas funções, numa perspetiva de orientação reflexiva da formação, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar (Vieira, 1993).

Vieira (1993) considera que a função primordial do professor é fornecer informação que seja atualizada e pertinente, nas áreas da supervisão, observação e didática, de acordo com as necessidades e objetivos de formação do estudante-estagiário. Considera ainda que, para além de ser capaz de informar, este

¹⁸ Utilizamos nesta secção, apenas o termo supervisor para nos referenciarmos quer ao Orientador Institucional (docente da escola de formação) quer ao orientador cooperante (docente da escola do contexto de estágio)

deve ser capaz de problematizar, colocando-se em questão e questionando o que observa, refletindo sobre opções alternativas, revelando-se como um exemplo de prático reflexivo.

Concordamos igualmente que ao supervisor cabe a função de sugerir, como sinónimo de propor, diferindo de impor, pois “a sugestão motiva e impulsiona a realização de projetos” (Vieira, 1993, p. 33). A sugestão de práticas, de ideias e de alternativas, coresponsabiliza o supervisor com a ação do estudante-estagiário sem deixar, no entanto, de considerar o poder das decisões que o estudante tome.

Encorajar os estagiários a explorarem as suas próprias capacidades de aprendizagem, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos, é uma das funções do supervisor, que em estreita relação com as restantes funções “assume um papel inestimável na relação da supervisão; a sua carga afetiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional” (Vieira, 1993, p. 33).

Por último, avaliar, e entenda-se numa perspetiva formativa e não meramente classificatória, é uma função subjacente ao processo de supervisão, imprescindível em qualquer processo formativo. A avaliação, que contínua e formativamente se realiza ao longo do processo, permite a regulação e monitorização das práticas permitindo em tempo útil a explicitação e reformulação da ação de forma consciencializada.

Desta forma, as situações de supervisão e a ação do supervisor são, caracterizadas “por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 71).

Face ao exposto, constata-se a quão árdua e complexa é a tarefa do supervisor. Inegável e unanimemente reconhecida é a importância determinante que estes formadores têm sobre os futuros professores (Estrela, Esteves, & Rodrigues, 2002). São aqueles que, segundo Formosinho (2009), inequivocamente têm a missão mais profissionalizante na formação.

Parece-nos assim essencial que o supervisor, para além de uma formação especializada na área da supervisão (Deliberação n.º 515/2002, D.R. n.º 78, II série de 03 de Abril), apresente características pessoais e profissionais como as identificadas por Mosher e Purpel (1972, citados em Alarcão & Tavares, 2007) como: (i) sensibilidade para os fenómenos educativos (problemas e suas causas); (ii) capacidade de análise e conceitualização das situações educativas; (iii) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz (sustentada na reciprocidade); (iv) competências ao nível da teoria e prática de ensino; (v) *skills* de relacionamento interpessoal; e (vi) responsabilidade social sustentada em noções claras dos fins educativos.

Ser supervisor e fazer supervisão não é um processo meramente técnico, implica ser possuidor de determinados conhecimentos e capacidades relacionais. Implica que, na sua missão de formar profissionais, “o supervisor deve ter ele próprio, desenvolvido as competências profissionais, também

para ser supervisor de profissionais em permanente aprendizagem e desenvolvimento, deve ter interiorizado a atitude de, continuamente, se encontrar em formação” (Alarcão, 2002, p. 235).

3. Processo de Bolonha: implicações, limitações e oportunidades no contexto da formação de educadores e professores

A Declaração de Bolonha veio acelerar a necessidade de repensar o sistema de educação, tanto no que se refere aos seus fundamentos, estrutura e finalidades, como às estratégias nacionais de participação na construção europeia, de organização e definição de objetivos da comunidade lusófona e bem assim de membro das várias organizações internacionais que visam satisfazer os desejos de liberdade, de solidariedade e de paz entre os homens. (Damásio, 2005, p. 55)

Os desafios colocados à formação de educadores e professores na perspectiva da qualidade do seu percurso formativo são diversos, como temos vindo a referir. Neste capítulo, iremos centrar-nos no que foram (e são) as implicações, limitações e oportunidades da implementação do Processo de Bolonha no contexto da formação inicial de educadores e professores.

O Processo de Bolonha, iniciado com a Declaração de Bolonha, pode constituir-se, segundo Teodoro (2005), como um mandato externo necessário para a mudança nas universidades europeias, que, impulsionadas pela construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior, assumem a reforma universitária como parte integrante do processo de construção de uma Europa social. Visto por muitos como uma oportunidade de excelência para a mudança necessária do ensino superior e, sobretudo para a mudança de paradigma de educação e desenvolvimento, o Processo de Bolonha é olhado, por outros, com algum ceticismo e reserva.

Interessa-nos, no geral, compreender as alterações introduzidas no ensino superior português e, em particular, as implicações para a área da formação de educadores e professores, passados cerca de seis anos da sua implementação ao nível da formação destes profissionais. É nossa intenção perspetivar, no contexto desta investigação, a implementação do Processo de Bolonha, como uma oportunidade de reflexão sobre a formação inicial, procurando trazer à discussão as perspetivas de quem esteve envolvido e viveu o processo, nomeadamente na prática pedagógica, da reorganização dos cursos no quadro de Bolonha.

3.1. A Declaração de Bolonha e as necessárias alterações ao sistema de ensino superior

A Declaração de Bolonha, subscrita por 29 ministros da União Europeia, cujo representante português foi o Prof. Marçal Grilo, na altura Ministro da Educação, veio dar início, formalmente em 1999, à concretização do chamado Processo de Bolonha¹⁹.

Atualmente, com 46 países signatários, é o resultado da eminente preocupação e perspetiva de constituição e criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), dada a crescente consciencialização do papel fulcral das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais da Europa, tornando o Ensino Superior na Europa internacionalmente competitivo.

A sua génese está na Declaração de Sorbonne de 25 de Maio de 1998, estando presentes os ministros da educação da Alemanha, do Reino Unido, da França e de Itália, com preocupações políticas que, não sendo aceites pelos restantes estados da União Europeia, levaram quase de imediato à discussão alargada sobre o assunto, dando lugar à reunião de 19 de Junho de 1999, sendo assinada a Declaração conjunta dos Ministros da Educação Europeus reunidos em Bolonha, a tão hoje alvissarada “Declaração de Bolonha”.

No seu texto pode ler-se:

(...) que a Europa do Conhecimento constitui factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural. A importância tanto da educação como da cooperação no desenvolvimento e no reforço de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como da maior importância (...) (Declaração de Bolonha, 19 de Junho de 1999, versão Portuguesa)

Os vários representantes comprometem-se em coordenar as políticas com o intuito de uma adequação e transformação dos sistemas de ensino, tendo em conta a compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino superior no EEES, estabelecendo-se os seguintes objetivos específicos:

¹⁹ O Processo de Bolonha tem como propósito a construção dum Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), coeso, competitivo e atrativo para docentes e alunos europeus, visando uma mobilidade de docentes, de estudantes e a empregabilidade de diplomados.

- a) Adotar um sistema de graus académicos comparável, favorecendo a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior;
- b) Adotar um sistema de ensino, essencialmente baseado em dois ciclos de estudo, sendo que o grau conferido pelo primeiro ciclo de estudos, será também relevante para o mercado de trabalho;
- c) Estabelecer um sistema de créditos (ECTS – European Credit Transfer System), como incentivo à mobilidade dos estudantes;
- d) Incentivar à mobilidade de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo ligado ao ensino superior;
- e) Promover a qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- f) Promover a dimensão europeia do ensino superior.

Aceite o desafio e o compromisso de alcançar os objetivos referidos, procedeu-se em cada Estado subscritor, a um conjunto de diligências que procurarão a concretização de todo o processo. Fica ainda decidido o acompanhamento, o constante apoio e vigilância em reuniões seguintes que permitirão avaliar a progressão em cada país.

É na continuidade deste compromisso que os ministros da educação dos diversos países em sucessivas reuniões (Praga, 2001; Berlim, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009; Budapeste/Viena, 2010) vão estabelecendo e reconhecendo novas linhas e objetivos para a evolução e implementação do processo nos diferentes países europeus, “colocando os sistemas de ensino superior e de investigação e desenvolvimento no centro da agenda política europeia (...) consagrando dois processos dinâmicos: o do desenvolvimento de um Espaço Europeu de Ensino Superior e o desenvolvimento de um Espaço Europeu de Investigação e Inovação.” (Simão, Santos, & Costa, 2005, p. 268)

A dimensão europeia do ensino superior tem na Declaração de Bolonha, a “oportunidade de um salto qualitativo na cooperação e interligação entre os diversos sistemas nacionais de ensino superior, originando um processo dinâmico de reflexão, debate e de acção” (Simão et al., 2005, p. 40) que tem vindo a atuar como catalisador de reformas, reconhecendo e assumindo a necessidade de colocar a ciência, a educação e a cultura ao serviço de um desenvolvimento económico sustentável, com base no conhecimento.

Mobilidade, transparência e qualidade têm sido as palavras-chave do Processo de Bolonha, segundo Geraldo *et al* (2010), ressaltando estes autores a necessidade de olhar este processo como uma oportunidade única de repensar a filosofia de ensino e aprendizagem, enfatizando que as reformas necessárias à implementação de todo o processo “could be considered as the third qualitatively

restructuring change in the history of universities after their early medieval beginnings and the changes they lived during the nineteenth century.” (p. 82).

Em Portugal, a implementação do Processo de Bolonha, face a outros países Europeus, deu-se com algum atraso e trouxe reformas profundas a diversos níveis que passam por alteração do quadro legislativo e político, a procura de maior eficácia, modernização e simplificação dos processos burocráticos associados à administração das instituições de ensino superior, assim como às metodologias de ensino, de forma a atingir o desejável patamar de excelência nos estabelecimentos de ensino superior, intensificando-se o seu papel de motor do desenvolvimento da sociedade e no contributo para a concretização da aprendizagem ao longo da vida, tornando o Espaço de Ensino Superior Europeu internacionalmente competitivo.

3.1.1.A implementação do Processo de Bolonha

A implementação do Processo de Bolonha levanta em cada um dos Estados reformas acentuadas, proliferando os debates, as reflexões, as controvérsias, os pareceres que dão origem a um considerável conjunto de projetos e documentações extremamente ricas e complexas, como resultado de numerosos simpósios e conferências, quer a nível internacional quer a nível nacional, sobre os diversos aspetos que implica Bolonha: a empregabilidade, os graus académicos, os ciclos de estudo, o processo de ensino-aprendizagem, o sistema de creditação ECTS, os perfis formativos, a avaliação, etc.

Destacamos das iniciativas, a nível europeu, o *Tuning Project*²⁰, que surgindo em 2000, pretende vincular as decisões tomadas na Declaração de Bolonha (1999) e na Estratégia de Lisboa (2000) quanto ao que diz respeito ao Ensino Superior. Focando a sua atenção nas estruturas e conteúdos educativos, preservando a diversidade do ensino europeu, “over time Tuning has developed into a Process, na approach to (re)designing, develop, implement, evaluate and enhance quality first, second and third cycle degree programmes” (Tuning Educacional Structures in Europe, 2000), tendo contribuído através de diversas publicações, por área temáticas, para os debates sobre os currícula, os programas de formação, em conformidade com os novos perfis académicos e profissionais exigidos e as necessidades da sociedade.

Destacamos, também, a Associação European Network for Quality Assurance [ENQA], cuja missão é a de contribuir para a manutenção e melhoria da qualidade no ensino superior europeu, através da

²⁰ “The name Tuning is chosen for the Process to reflect the idea that universities do not and should not look for uniformity in their degree programmes or any sort of unified, prescriptive or definitive European curricula but simply look for points of reference, convergence and common understanding.” (Tuning Educacional Structures in Europe, 2000).

promoção da cooperação europeia, a fim de desenvolver e compartilhar boas práticas de controlo da qualidade.

Respeitando a diversidade do ensino superior e a diversidade de abordagens para a definição de sistemas nacionais de garantia de qualidade, a ENQA tem contribuído para o debate da necessidade de existência de um novo sistema europeu de avaliação e acreditação.

Em Portugal, tendo em conta a implementação do Processo de Bolonha, as alterações, nomeadamente a nível do quadro normativo, tiveram início com a publicação do Decreto-lei 42/2005 de 22 de Fevereiro, aprovando este os princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior [EEES], designadamente:

- a) O estabelecimento de três ciclos no ensino superior;
- b) A instituição de graus académicos comparáveis e compreensíveis;
- c) A organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis a nível nacional e internacional;
- d) A criação de instrumentos de mobilidade estudantil no espaço europeu de ensino superior durante e pós formação.

Na sequência da reunião ministerial de Bergen (2005), altera-se, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, através da Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, preparando, deste modo, as bases necessárias para a implementação do Processo de Bolonha.

Segue-se o decreto-lei 64/2006 de 21 de Março, que na continuidade de prossecução dos objetivos para a política do ensino superior, nomeadamente a promoção de igualdade de oportunidades de acesso a este grau de ensino, procurando atrair novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida, são definidas as condições de acesso ao ensino superior dos “maiores de 23 anos”.

O decreto-lei 74/2006 de 24 de Março procede à regulamentação das alterações introduzidas pela lei de bases do sistema educativo no que concerne à redefinição dos ciclos de estudo e seu planeamento curricular; no estabelecimento de um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências, abandonando-se um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos (questão central²¹ no Processo de Bolonha), o que conduz à necessidade de certificação e reconhecimento de competências (formais e não formais) e aprendizagem ao longo da vida; fixam-se ainda os princípios gerais a que fica sujeito o sistema de avaliação e acreditação.

²¹ “Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas — quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.” (Decreto-Lei n.º 74/2006, p. 2243).

É nesta continuidade que, em 2007, começa a ser delineado o Quadro Nacional de Qualificações²² [QNQ], estabelecendo-se o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações [SNQ]²³, tendo como referência o Quadro Europeu de Qualificações²⁴ [QEQ] (2005), que permitiria, para além de outros aspetos a comparabilidade das qualificações, o reconhecimento de resultados de aprendizagem, de valorização e certificação de competências.

O SNQ compreende todas as entidades do sistema de ensino, incluindo o superior, e tem em apreciação as especificidades das instituições de ensino superior, atendendo à legislação própria por que são regidas.

Em Julho de 2007 foi criada a Agência da Garantia da Qualidade do Ensino Superior [ANQ], pelo decreto-lei n.º 276-C/2007 de 31 de Julho, constituindo-se como instituto público dotado de autonomia administrativa, financeira, científica e pedagógica. Enquadra-se na sua missão a coordenação e concretização das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos, e garantir o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Ainda em 2007 cria-se a Agência de Avaliação e Acreditação²⁵ do Ensino Superior [A3ES], através do decreto-lei n.º 369/2007 de 5 de novembro, sendo esta uma fundação de direito privado, provida de personalidade jurídica e reconhecida de utilidade pública, para a garantia da qualidade do ensino superior em Portugal. O seu principal objetivo é proporcionar a melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial.

Em 2010, cumprindo o alinhamento necessário entre o QNQ e o QEQ, é publicado o Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior em Portugal²⁶. E a 2 de Junho de 2011 conclui-se todo o processo com a certificação²⁷ do Senhor Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, na

²² O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) é “um instrumento concebido para a classificação de qualificações segundo um conjunto de critérios para a obtenção de níveis específicos de aprendizagem, que visa integrar e coordenar os subsistemas nacionais de qualificações e melhorar a transparência, o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade civil” in (Comissão Europeia, QEQ, 2009, p. 11).

²³ DL n.º 396/2007 de 31 de dezembro.

²⁴ O QEQ é um quadro europeu de referência comum que possibilita a correspondência entre os sistemas de qualificações de vários países, tornando as qualificações mais claras e compreensíveis entre diferentes países e sistemas na Europa.

²⁵ “competê à Agência a avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.” Informação constante no site da A3ES Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior <http://www.a3es.pt/pt/plano-de-actividades#Introducao>, acedido a 11 de Fevereiro de 2010

²⁶ Consultar: <http://www.dges.mctes.pt/nr/rdonlyres/90dbe647-5cb6-4846b88f101180d9e425/4933/fheqportugal>

²⁷ Consultar: <http://www.dges.mctes.pt/nr/rdonlyres/90dbe647-5cb6-4846-b88f-101180d9e425/5413/cartaqfehe.pdf>

sequência da elaboração do relatório final²⁸, ficando assim concluída a referenciação dos níveis 5 a 8 do QNQ.

Com esta abordagem, pretendeu-se fazer o percurso (até à data) das alterações normativas que ocorreram em Portugal para a implementação do Processo de Bolonha e consequente reorganização do sistema educativo português, de forma a uma melhor compreensão das fases do mesmo.

Consideramos, no entanto, que o Processo de Bolonha não se limita a alterações legislativas e normativas e que o mesmo é muito mais profundo do que apenas a alteração de graus ou o encurtamento das formações, pois Bolonha é a transformação das próprias formações: “Bologna is about standards not standardization” (Geraldo, Trevitt, Carter, & Fazey, 2010, p. 82).

3.1.2.O Paradigma de Bolonha: conceções curriculares dos cursos

Uma das prioridades do Processo de Bolonha, estabelecida em Berlim (2003) pelos Ministros Europeus responsáveis pelo Ensino Superior, é a de que os estados membros procedessem à elaboração de “framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in term of work load, level, learning outcomes, competences and profile” (Berlim, 2003, p. 4), possibilitando, com essa medida, uma maior flexibilização dos percursos formativos, uma vez que o sistema de qualificações se encontra mais uniformizado, centrado nos objetivos formativos e nas cargas de trabalho dos estudantes.

A elaboração de um quadro de qualificações compatíveis e comparáveis implicou paralelamente a estruturação dos cursos do ensino superior em ciclos de formação que, no seguimento da aplicação do Processo de Bolonha, passou a incluir dois ciclos principais: um 1.º ciclo de estudos de formação abrangente e geral dita de “banda larga”, que corresponderá um grau académico relevante para o mercado de trabalho e cuja duração é de pelo menos três anos, um 2.º ciclo de especialização a que corresponde o grau de mestre e um 3.º ciclo que confere o grau de doutor e uma qualificação de nível 8 de acordo com o QNQ.

Estamos assim perante uma reestruturação do sistema de ensino cujos principais aspetos incidem, segundo Costa (2005), no seguinte:

- Formações diversificadas e facilmente interpretáveis, permitindo múltiplas vias e formas eficazes de educação recorrente;

²⁸consultar:<http://www.dges.mctes.pt/nr/rdonlyres/90dbe647-5cb64846-b88f101180d9e425/5414/fheqcommitteereportfinal30maio11>

- Coexistência de formações académicas e vocacionais, com peso diferente do componente científico mas sempre com uma formação científica ampla e sólida;
- Interdisciplinaridade e banda larga;
- Ênfase na aquisição de competências, mais do que na informação perecível;
- Ênfase na aprendizagem orientada com desenvolvimento da capacidade essencial de “aprender a aprender”;
- Importância da formação cultural e cívica;
- Desvio significativo do papel tradicional do professor no ensino formal para o de facilitador da aprendizagem e tutor (p. 42).

Toda esta (re)estruturação exige uma nova cultura académica, pois, de facto, “beyond these structural changes there is a pedagogical imperative that encourages universities to rethink the purpose of their degrees, and perhaps to find ways to rebuild them from the beginning. Academics are under pressure to rethink not only what it is appropriate to teach in this century but also how to do it” (Geraldo, Trevitt, Carter, & Fazey, 2010, p. 82).

Encontrar a resposta quanto ao que é mais apropriado ensinar e como fazê-lo, assim como (re)pensar a forma como se processa a aprendizagem, conduz-nos ao que consideramos ser uma das questões mais significativas de todo o Processo de Bolonha – a mudança de paradigma educacional (Croisier, Lewis, & Hanne, 2007).

Se olharmos hoje para as demandas emergentes da sociedade do conhecimento que nos levam a considerar que o conhecimento²⁹ está em constante transformação, percebemos que o processo de ensino-aprendizagem não pode centrar-se excessivamente na transmissão de conhecimentos que rapidamente se tornam obsoletos, sendo inevitável olhar os processos formativos como processos de desenvolvimento pessoal e coletivo.

O investimento do Ensino Superior³⁰ deve ser na formação do indivíduo que desafie, pesquise, critique, seja autónomo, criativo e transformador; que seja capaz de criar formas de convivência solidária e que decida no constante confronto de novos rumos e novas responsabilidades.

A manifesta necessidade de maior formação e habilitação tem-se refletido numa crescente procura de acesso ao ensino superior por uma população extremamente díspar a diferentes níveis: idade, origem

²⁹ Utilizamos conhecimento num sentido amplo que engloba o saber e informação.

³⁰ “O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento económico e, ao mesmo tempo, um dos polos da educação ao longo da vida. É simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal da transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto factores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que o recurso material, a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior.” (Delors, 1997, pp. 139, 140).

socioeconómica e preparação escolar anterior - “Maiores de 23 anos”³¹. Este é mais um desafio que se coloca hoje ao Ensino Superior, na necessidade de flexibilidade e adequabilidade de métodos pedagógicos aos públicos que o frequentam tendo em conta as necessidades e interesses dos mesmos.

As alterações ao modelo e ao paradigma educativo encaminham necessariamente para uma reorganização e adaptação pedagógica e curricular ao nível do ensino superior, com a adoção de metodologias que clamam métodos ativos e uma avaliação dos resultados em termos de “*learning outcomes*” e de competências.

Este é um desafio que se coloca a todo o sistema de ensino e em particular ao Ensino Superior (em Portugal com uma estrutura binária: universitário e politécnico, quer público quer privado e cooperativo), que têm vindo a implementar e a alterar as práticas e processos, designadamente nos planos de estudo, sistema de créditos, processos pedagógicos e papéis dos vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, para garantir a qualidade dos sistemas de acordo com as recomendações e orientações europeias.

No entanto, este desafio, não é tarefa fácil, é moroso e pressupõe conseguir alterar práticas e processos há muito radicados nas instituições de Ensino Superior em Portugal. As mudanças de tradição e cultura, não se fazem por decreto e entre o discurso “do que deve ser” e “do que é” vai um longo caminho, sendo natural e compreensível a resistência às mudanças, senão de discurso, pelo menos de práticas.

Podemos afirmar que a nível pedagógico o Processo de Bolonha trouxe dois importantes aspetos que se edificaram como impulsionadores de alterações significativas: a adoção do Sistema Europeu de Transferência de Créditos [ECTS – European Credit Transfer System]³² e a passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências, sendo o estudante o principal responsável pelo seu processo de aprendizagem, cumprindo aos docentes facilitar e orientar essa aprendizagem.

Os sistemas de créditos caracterizam-se por serem sistemas que possibilitam quer a flexibilização da organização curricular quer a diversidade de percursos de formação, pois baseiam-se na carga de

³¹ “O Programa do XVII Governo Constitucional consagra como um dos objectivos a prosseguir para a política do ensino superior a promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida. A prossecução de tal objectivo passa pela aprovação de regras que facilitem e flexibilizem o ingresso e o acesso ao ensino superior, nomeadamente a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas, alargando a respectiva área de recrutamento. Neste contexto, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou o direito ao acesso ao ensino superior a indivíduos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência” (Decreto-Lei n.º 64, 2006).

³² “O ECTS é um sistema centrado no estudante que permite acumular e transferir créditos académicos com base na transparência dos resultados e processos de aprendizagem. Pretende facilitar o planeamento, a consecução, a avaliação, o reconhecimento e a validação de qualificações e de unidades de aprendizagem, assim como a mobilidade estudantil. O ECTS é amplamente utilizado no ensino superior formal, podendo ser igualmente aplicado a outras actividades de aprendizagem ao longo da vida.” In http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_pt.pdf consultado a 12 de Outubro de 2012

trabalho necessária para que os estudantes alcancem os resultados de aprendizagem previstos, assumindo-se que objetivos de aprendizagem comparáveis podem ser atingidos através de percursos de formação diferenciados.

Por todo o exposto, encaramos o Processo de Bolonha como uma oportunidade de mudança, independentemente dos objetivos implícitos à criação do EEES, que obrigou as instituições de ensino superior a (re)pensar os seus currícula, práticas, processos, missão e papéis.

3.2. A Formação de educadores e professores e a implementação do Processo de Bolonha

A formação de educadores e professores, alicerçada numa sólida formação pessoal, cultural, social e ética

é vista como uma condição indispensável para uma educação e uma formação de alta qualidade (...) pelo facto destes profissionais serem modelos e desempenharem um papel importante na vida de seus alunos, pela ajuda que lhes dão no desenvolvimento do talento, na realização do potencial e na aquisição da gama complexa de conhecimentos e capacidades que precisam como cidadãos e trabalhadores. (Comissão das Comunidades Europeias, 2007)

Tendo em conta a complexidade das funções inerentes à docência e à diversidade dos contextos onde desenvolverá a sua atividade, o educador/professor, como temos vindo a referir, deve possuir uma formação multifacetada e multidisciplinar, assim como conhecimentos, competências, atitudes e valores que lhe permitam um adequado desempenho profissional que se quer reflexivo, inovador, crítico e investigativo.

Consideramos que em Portugal a formação inicial de educadores e professores tem percorrido um caminho progressivo e evolutivo face aos diferentes fatores que contribuem para a qualidade da formação e que, apesar da existência de fragilidades na formação de professores/educadores, e dos problemas e críticas apontadas, por vezes bastante negativas (ver ponto 1.3 deste trabalho), existem marcos significativos e de elevada relevância.

A partir de 1974, a formação inicial de educadores e professores começa a ser da responsabilidade das instituições de ensino superior (universidades e politécnicos) e, a partir de 1997, foi considerado o grau

de licenciatura como o grau académico necessário para a docência, em licenciaturas com um ciclo de estudos de 4 anos, que contemplam as vertentes de formação pessoal e social, formação educacional e a prática pedagógica, no caso dos educadores de infância e professores de 1.º ciclo, igualando estes docentes aos restantes docentes dos ciclos de ensino seguintes.

Acreditamos que a recente reorganização e reestruturação dos cursos, tendo em conta os pressupostos do Processo de Bolonha, vem dar continuidade a todo o percurso feito na perspetiva da qualidade da formação de educadores e professores. Senão vejamos:

- Na área de formação de educadores e professores esta estruturação possibilitou reequacionar a estrutura e organização dos cursos, ao mesmo tempo que proporcionou a oportunidade para estabelecer um sistema coerente de formação de professores para todas as áreas curriculares³³, ou seja, o princípio da harmonização (Ponte, Januário, Ferreira, & Cruz, 2000; Shulman, 2005; Roldão, 2006), que apela a uma aproximação entre formações no interior do grupo profissional dos professores e no quadro do sistema de formação português.
- O Processo de Bolonha favoreceu igualmente a homogeneização dos graus académicos, fazendo corresponder a graus académicos idênticos, áreas de desempenho profissional homólogas. Estabelece-se assim “o princípio de que a docência, seja em que nível for, deve ser realizada por profissionais altamente qualificados” (Ponte, 2006, p. 24), o que possibilitou “a clarificação de um perfil transversal de desempenho comum a todos os docentes e à clarificação do sentido de cada contexto de ensino na formação de professores tomados como uma atividade reconhecível no seu todo, independentemente das necessárias especializações.” (Roldão, 2006, p. 47)
- Preconizou uma formação profissionalizante, ao enfatizar a necessidade de aproximação da formação aos contextos reais das saídas profissionais, permitindo que para uma saída profissional comum se delineiem alternativas e opções correspondentes a especificidades que diferenciam campos, disciplinas e níveis particulares do desempenho docente. (Roldão, 2006, p. 47)
- Favoreceu maior consistência entre o saber profissional requerido ao exercício da profissão docente e a acreditação da formação, ao facilitar a correspondência aos requisitos de saber profissional.

Parece-nos assim que os aspetos acima referidos se constituem como oportunidades que o Processo de Bolonha impulsionou e que, no percurso feito, na perspetiva da qualidade da formação de professores,

³³ Cujo enquadramento legal se encontra definido no Decreto – Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro que regulamenta o regime jurídico de habilitação Profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

vários autores e entidades já evocavam, destacando-se aqui os diversos estudos e trabalhos encomendados e realizados pelo INAFOP (dos quais já anteriormente fizemos referência), cuja missão era garantir à sociedade a adequação dos cursos de formação de educadores e professores às exigências do desempenho docente nas escolas.

Efetivamente, com a implementação do Processo de Bolonha verificou-se a mudança do grau acadêmico que confere a habilitação profissional para a docência, atualmente o grau de mestre, implicando que, para poderem lecionar, todos os educadores e professores terão de fazer uma licenciatura e um subsequente mestrado em Ensino, numa área de especialização concordante com o nível de escolaridade em que pretendam exercer. Assumir a formação de professores ao nível do mestrado corresponde a “assumir que a lógica da quantidade deve dar definitivamente lugar à lógica da qualidade” (Ponte, 2006, p. 25).

No caso da formação de educadores e professores para os primeiros níveis de escolaridade (sendo estes que nos interessa focar no âmbito do presente estudo) o modelo de Bolonha concretiza-se num ciclo bietápico, entre a articulação de uma licenciatura em Educação Básica, com a duração de seis semestres e um mestrado profissionalizante, com a duração de dois a quatro semestres, consoante o nível ou níveis de ensino para os quais se estão a formar e que no seu conjunto, e pretende cobrir a formação específica da área da docência, a formação educacional geral e de didáticas específicas, a investigação educacional e a prática pedagógica, considerando-se assim que estes ciclos de estudos (1.º ciclo e 2.º ciclo) potenciam o desenvolvimento equilibrado e necessário à formação de educadores e professores.

Neste quadro, o 1.º ciclo de estudos superiores representa a primeira etapa de formação, ainda sem especialização, com uma duração de três anos. O 1.º ciclo de estudos superiores, sendo relevante para o mercado de trabalho, não habilita à docência, assumindo-se como um curso de qualificação de técnicos superiores, com conhecimentos na área da educação, sensibilidade para o fenómeno educativo e capacidade para o exercício profissional qualificado, cuja conclusão permite ao aluno prosseguir os seus estudos superiores para o 2.º ciclo de estudos.

Este último, envolve estudos complementares que permitem o exercício autónomo de todas as atividades profissionais específicas de um educador de infância e/ou de um professor do 1.º ciclo e/ou do 2.º ciclo do ensino básico. Neste ciclo de estudos, a componente da Prática de Ensino Supervisionada (estágio profissionalizante) adquire especial relevo assim como a componente de iniciação à investigação educacional, pilar base para uma construção de uma identidade profissional do educador e professor.

Outra das implicações/alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha é a que diz respeito ao alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista, que passa a incluir a possibilidade de habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou da habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, resultado da harmonização entre formações,

nomeadamente ao nível do 1.º ciclo de estudos que se constitui como já referido, a formação base de professores para três níveis de escolaridade³⁴ - educador de infância, professor do ensino básico do 1.º ciclo e professor do ensino básico 2.º ciclo - possibilitando a mobilidade dos docentes entre esses níveis de escolaridade e, simultaneamente, permitindo um acompanhamento das crianças/alunos por um período maior de tempo, o que nos parece favorável por possibilitar uma dinâmica articulada das aprendizagens entre níveis de escolaridade diferentes. cremos, no entanto, ser necessário salvaguardar as implicações de uma habilitação conjunta, no cômputo geral da formação destes profissionais, tendo em conta a especificidade dos contextos de intervenção dos mesmos.

Não obstante concordarmos que a atividade do professor, nos diversos níveis de ensino, tem traços comuns, não podemos deixar de considerar que existem perfis de desempenho distintos. Se nos primeiros níveis se evidencia o papel do professor generalista, nos níveis de ensino seguintes evidencia-se o papel do professor no domínio de uma disciplina vinculado a uma área disciplinar. Mesmo quando apenas nos focamos no educador e professor generalista dos níveis de ensino iniciais, especificamente entre o educador de infância e o professor do ensino básico do 1.º ciclo, existem relevantes características associadas aos contextos da sua intervenção que condicionarão o papel/função de cada um destes profissionais, conduzindo à reflexão sobre os perfis específicos de desempenho.

Claramente torna-se necessária investigação que possibilite refletir sobre o impacto da habilitação conjunta na construção da identidade profissional deste docente (educador de infância e professor do 1.º ciclo), na construção do conhecimento profissional docente na especificidade dos contextos de intervenção.

Retomando as questões da formação de educadores e professores atualmente vigente, parece-nos que ambos os ciclos de estudo (1.º ciclo e 2.º ciclo de estudos), estruturados e organizados, de forma a considerar um conjunto de conhecimentos científico-pedagógicos e didáticos, promotores da construção do conhecimento profissional docente e uma aproximação às saídas profissionais, enfatizadas por uma formação de orientação profissionalizante, nomeadamente ao nível do 2.º ciclo de estudos, terão de garantir dois fatores essenciais para uma formação de professores de qualidade:

1. Uma formação em instituições com elevado nível de desenvolvimento e cultura de base universitária, encontrando-se o equilíbrio entre a formação nas áreas da especialidade, a formação educacional e a formação prática, invertendo a tendência da valorização das áreas de especialidade nas universidades e da área educacional pelas escolas superiores e reforçar/atentar à formação em didática, constituindo-se esta como área de investigação educacional não se diluindo na formação pedagógica generalista (Ponte, 2006);

³⁴ Considera-se aqui a educação pré-escolar como nível de escolaridade apesar de esta não estar integrada no sistema de ensino obrigatório

2. Atribuir à componente prática poder questionante valorizando-se a articulação com as vertentes teóricas dos cursos (Ponte, 2006), numa real integração da prática pedagógica nos currículos formativos pelas instituições de formação estabelecendo-se forte ligação às escolas cooperantes.

É sobre o segundo fator, considerado essencial para uma formação de educadores e professores de qualidade, que recai o presente trabalho de investigação. Na segunda parte deste trabalho passamos a apresentar e analisar as perspetivas dos participantes neste estudo (estudantes e orientadores) sobre a componente da prática pedagógica.

4. Metodologia de Investigação: O processo e o percurso investigativo

Fazemos ciência, em acto e de facto, porque é possível; mas só é possível porque nos pomos, em acto e de facto, a fazê-la (Rosa, 2010, p. 33).

Neste capítulo, iremos apresentar os processos e percursos desta investigação que se fez progressivamente, olhando cada etapa como parte de um caminho de descoberta, por vezes deslumbrante, por vezes angustiante, onde se procurou a coerência, autenticidade e credibilidade necessária à construção de uma investigação rigorosa que contribuísse para a compreensão do fenómeno em estudo.

4.1. Natureza do estudo

Para Alves e Azevedo (2010), investigar em educação é “trabalhar em permanente tensão entre a procura de uma abordagem holística dos fenómenos e a necessidade de assegurar o rigor e a fundamentação da diversidade de perspetivas presente nessa abordagem” (p. 2). No decurso de uma investigação deparamo-nos com processos complexos que nos conduzem à possibilidade de diferentes olhares sobre o fenómeno em estudo, exigindo tomadas de decisão, por parte do investigador, quanto à melhor forma de o abordar. As opções metodológicas que tomamos requerem a devida ponderação e “devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objecto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação.” (Nóvoa, 1991, p. 30)

A investigação em educação não pode desatender aos quadros paradigmáticos que a orientam e à devida reflexão sobre os contributos de determinada abordagem: quantitativa ou qualitativa para o estudo de determinado fenómeno. A discussão ao redor dos contributos de cada uma das abordagens referidas leva, habitualmente, a colocá-las em oposição e hierarquização no que diz respeito ao seu grau de cientificidade (Gonçalves, 2010). Para Gonçalves (2010), não se coloca, no entanto, a questão da cientificidade de uma abordagem sobre a outra, dado que, para a autora, a investigação qualitativa é científica, uma vez que se constitui como uma atividade intelectual organizada, disciplinada e rigorosa, garantida pela relação sólida entre as interpretações teóricas e os dados empíricos.

Os objetos de estudo em educação envolvem fenómenos e processos que ocorrem em diversificados contextos formais, informais e não formais e em qualquer das etapas do longo e largo ciclo de vida dos

sujeitos. Tal facto implica a necessidade de se considerar uma abordagem holística da investigação em educação (Alves & Azevedo, 2010).

Neste âmbito, as abordagens quantitativas, ligadas a um entendimento positivista da investigação em educação, têm sido identificadas como ineficazes para a análise intricada dos processos investigativos, dado que a linearidade desta abordagem tem como finalidade gerar dados objetivos, mensuráveis e tendências observáveis, colocando-se a questão se esta será a aproximação mais adequada para estudar os processos sociais e humanos que pela sua natureza são complexos, vastos e dinâmicos.

A abordagem qualitativa, ou abordagem interpretativa, centra-se no específico, no peculiar, procurando mais a compreensão do que a explicação causal dos fenómenos estudados, e “tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994, p. 175), procurando padrões de relações esperadas e mesmo imprevistas. Os estudos qualitativos, afastando-se da explicação causa-efeito e aproximando-se da interpretação pessoal, distinguem-se pela ênfase dada ao tratamento holístico do fenómeno e por uma perspetiva de construção do conhecimento existencial (não determinista) e construtivista, requerendo “um olhar para uma gama variada de contextos: temporal e espacial, histórico, político, económico, cultural, social e pessoal” (Stake, 2009, p. 58) assumindo a realidade em estudo como dinâmica.

Para Erickson (1986), existe uma descontinuidade entre ambas as abordagens, mas apesar da rivalidade teórica e ontológica entre ambas, uma não vem substituir a outra, “rather the older and the newer paradigms tend to coexist” (Erickson, 1986, p. 120).

Do ponto de vista das possibilidades de abordagens metodológicas ao nosso dispor, face à especificidade do nosso quadro teórico, objetivos do estudo e fenómeno em estudo, seguimos uma orientação interpretativa de carácter qualitativo, por considerarmos que ela nos permitiria a explicação dos fenómenos e a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, pois nestes estudos há sempre uma tentativa de apreender e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode-se dizer que o principal interesse destes estudos não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e particularidade (Bogdan & Biklen, 1994), que é o caso do trabalho de investigação que agora se apresenta.

Ao procurarmos evidenciar questões maioritariamente centradas na compreensão das implicações do Processo de Bolonha, na componente da prática pedagógica na formação inicial, numa instituição do ensino superior particular e cooperativo, através das perspetivas dos intervenientes nesta componente da formação, a nossa investigação assume as características de um estudo de caso, por se tratar, como nos refere Stake (2009), do “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes.” (p. 11)

Ao tratar-se de uma investigação numa ESE do ensino particular e cooperativo, que desde o seu início adota um modelo de formação em alternância³⁵, assume-se “como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse” (Ponte, 1994, p. 2).

Yin (1988) define “estudo de caso” como uma abordagem empírica com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos, referindo que este se constitui como estratégia privilegiada para o investigador que pretende responder às questões de “como” ou “porquê” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 216) - é o caso deste trabalho.

Como acima referimos, esta investigação procura compreender as perspetivas dos diferentes intervenientes no processo de formação de educadores e professores, na componente de prática pedagógica, procurando trazer as “vozes” de estudantes e orientadores à discussão sobre a problemática da formação de educadores e professores, para melhor compreender as recentes alterações introduzidas nesta componente formativa (prática pedagógica) pelo Processo de Bolonha.

Em particular, esta investigação debruça-se deliberadamente sobre a situação da componente da prática pedagógica de uma ESE, do ensino particular e cooperativo, procurando analisar e compreender as implicações das alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha, quer nesta componente de formação quer na sua articulação com as outras componentes formativas contempladas na formação inicial de educadores e professores. Olhamos assim, especificamente para este caso, no sentido de poder contribuir para a compreensão global do fenómeno em estudo e conseqüentemente a extrapolação da experiência (Vilelas, 2009).

Assim, para além do quadro teórico que sustenta o fenómeno e a análise dos documentos normativos e enquadramentos da componente da prática pedagógica, na escola em estudo, considerámos que seriam os diferentes intervenientes: estudantes, orientadores cooperantes e institucionais, aqueles que melhor nos conduziram à compreensão dos processos, pelas suas experiências e vivências, traduzidas nas suas opiniões e perspetivas.

Começámos por “ouvir” as vozes dos estudantes que frequentavam a Prática de Ensino Supervisionada, através de um questionário, visando a recolha de dados tendo em conta o número de sujeitos da

³⁵ O modelo de formação em alternância, sucintamente, baseia-se na ideia de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e valoriza na formação inicial o aprender a aprender com a experiência. Para Campos (2001) é de importância fundamental a articulação entre a formação e o exercício do trabalho (prática pedagógica). Para o autor, a prática pedagógica ganhará em ser entendida como uma situação de formação interactiva, que envolve, em simultâneo, estudantes (futuros educadores e professores), profissionais do terreno (orientadores cooperantes) e os professores da escola de formação, onde se encara a alternância num sentido muito amplo, como um vaivém entre ideias e experiências, entre a teoria e prática.

população em estudo. Seguidamente, realizámos nove entrevistas a orientadores institucionais e cooperantes, procurando recolher as suas perspetivas sobre o tema em estudo.

Procurámos, com o cruzamento das diferentes perspetivas, a compreensão dos processos inerentes à prática pedagógica, que possibilitariam a caracterização real desta componente da formação e compreensão dos fatores/aspetos inerentes a todo o processo e suas repercussões na formação de educadores e professores. Este estudo de caso permite ainda a produção de um conjunto de sugestões e recomendações que contribuam para a reflexão sobre os processos formativos do educador e professor de modo generalizado e particularmente na escola em estudo.

4.2. Questões de pesquisa e objetivo da investigação

As interrogações em torno da problemática da formação inicial de educadores e professores que estão na origem desta investigação estão subjacentes ao desenvolvimento do estudo empírico e foram determinantes e orientadoras na definição do quadro teórico-metodológico. São elas:

- Qual(ais) as implicações da implementação do Processo de Bolonha e do novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na componente de formação da prática pedagógica de educadores e professores?
- Como é que estudantes, orientadores institucionais e orientadores cooperantes perspetivam a componente da prática pedagógica na formação de educadores e professores, face às alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha?
- De que forma, face às alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha, a prática pedagógica se articula com as diferentes componentes da formação e contribui para a formação de educadores e professores?

Tendo como objetivo central do estudo refletir sobre os processos que caracterizam a prática pedagógica como componente formativa e sobre os seus contributos na formação inicial de educadores e professores no contexto do Processo de Bolonha.

Procura-se sobretudo contribuir para a reflexão sobre os processos e programas de formação de educadores e professores, no contexto de Bolonha, concretamente na componente da prática pedagógica, à luz das perspetivas dos intervenientes: estudantes e orientadores, e para a identificação de um conjunto de recomendações, constrangimentos e potencialidades visando a promoção da qualidade dos processos e contextos de formação da ESE em estudo.

4.3. Opções e procedimentos metodológicos

Não podemos ignorar que a opção metodológica de uma investigação não se circunscreve apenas a um conjunto de técnicas de recolha e de análise de dados, mas implica desenvolvimento de processos que orientam o pensamento e a investigação e nos posicionam face ao conhecimento. Entende-se assim metodologia como “um processo heurístico que conduz a um determinado produto de investigação” (Almeida, 1997, p. 2), que, em sentido lato, nos remete para o “conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica” (Herman, 1983, citado em Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994, p. 15).

Considerando o fenómeno em estudo, bem como o quadro concetual e metodológico que o suporta, realizámos esta pesquisa, tal como já referido, junto de quarenta de dois estudantes que frequentavam a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo de 2011/2012, aos quais foi aplicado um inquérito por questionário, que recorreu quer a questões fechadas, abertas e mistas, de acordo com o tipo de informação que tínhamos como intenção obter, e junto de nove orientadores (cooperantes e institucionais), sendo, no caso destes últimos, os dados recolhidos através de entrevista semiestruturada.

Incentivados pela necessidade de procurar compreender as perspetivas não só de estudantes, mas também dos diferentes intervenientes no processo de formação de educadores e professores, na componente de prática pedagógica, orientámos o processo de investigação no sentido de recolher e analisar as perspetivas destes atores sobre a problemática da formação de educadores e professores, entendidas como fundamentais para melhor analisar as recentes alterações introduzidas nesta componente formativa (prática pedagógica) pelo Processo de Bolonha.

Esta investigação constituiu-se como uma oportunidade de reflexão dos processos formativos da escola superior onde decorreu o estudo e de desenvolvimento profissional do investigador, facilitando o conhecimento e aprofundamento dos pressupostos concetuais e empíricos do campo de estudo e da problemática da investigação.

O que nos propomos seguidamente é apresentar o conjunto de diretrizes e os processos heurísticos que orientaram o presente estudo, nomeadamente as opções e procedimentos metodológicos no que respeita à recolha, tratamento e análise dos dados.

4.3.1.Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados

A seleção do contexto onde se desenvolveu esta investigação bem como os participantes no mesmo constituiu-se como uma amostra por conveniência, pois resultou da facilidade de acesso aos estudantes e aos orientadores pelas próprias funções desempenhadas pela investigadora na ESE onde decorreu o estudo, optando-se pelo anonimato dos mesmos, fundamentado no respeito pelo direito à privacidade e confidencialidade.

O desenvolvimento deste trabalho, no seu plano empírico, implicou diferentes fases de recolha e tratamento dos dados. Cronologicamente, a primeira fase de recolha de dados, consistiu na aplicação do questionário aos estudantes e a segunda na realização das entrevistas aos orientadores (cooperantes e institucionais), procedendo-se à sua concretização em conformidade com a disponibilidade dos próprios orientadores e do investigador.

4.3.1.1. Questionário

Querendo abranger, no presente estudo todos os estudantes matriculados no ano letivo 2011/2012 na UC de PES, verificando-se assim a obtenção de informação sobre um conjunto muito alargado de sujeitos, optámos pela aplicação de um questionário que, por definição, é um processo de recolha sistematizada de dados em extensividade, passíveis de serem comparados e que permitem dar resposta a um determinado problema, em que o investigador e inquiridos não interagem em situação presencial (Carmo & Ferreira, 1998).

O questionário, enquanto técnica de recolha de dados, levanta algumas objeções sobretudo quando se pretende saber se os inquiridos respondem o que na realidade pensam ou fazem, ou se respondem como gostariam que essa realidade existisse. Assim, na construção do questionário considerámos um conjunto de procedimentos, nomeadamente: a definição dos objetivos, a formulação de questões orientadoras, o pré-teste e a sua posterior aplicação à população em estudo, com base no conhecimento prévio que detínhamos sobre os inquiridos. Equacionámos um conjunto de perguntas relativamente fechadas, que nos permitisse obter informação relevante e pertinente. Como nos referem Quivy e Campenhoudt (1992), uma das condições para tornar fiável a utilização do inquérito por questionário consiste na correspondência entre o mundo de referência das questões e o mundo de referência dos inquiridos.

O questionário foi criado agrupando as questões em cinco temas/dimensões, capazes de gerar os dados necessários para atingir os objetivos de investigação, considerando os temas abordados na fundamentação teórica e revistos na literatura de referência. Contemplar quer questões fechadas quer

questões abertas permitia-nos obter informação qualitativa que complementasse a informação quantitativa (Hill & Hill, 2005). O quadro 4.1. pretende apresentar a estrutura/dimensões do questionário:

Quadro 4.1. – *Estrutura/dimensões do questionário aplicado aos estudantes matriculados no ano letivo 2011/2012, na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada*

Tema / Dimensões	Questões	Tipo
Caraterização pessoal	1. Idade 2. Sexo 3. Desempenha alguma atividade profissional para além de ser estudante? Qual? 4. Experiência anterior, no início do curso, na área da educação? Qual? 5. Este foi o curso de primeira opção? Qual? 6. Porque decidiu ser educadora e professora?	Fechada - intervalo Escala dicotómica: f / m Escala dicotómica: s/n Aberta Escala dicotómica: sem/com; Aberta Escala dicotómica: s/n Aberta Fechada: opcional (3) por ordem de preferência
Importância da PES na formação de educadores e professores	7. Seguidamente são apresentadas algumas afirmações que correspondem a finalidades da PES. Por favor, indique (x), o grau de importância que atribui a cada uma das finalidades. 8. Qual o grau de importância que atribui à PES na formação de educadores e professores? Justifique: 9. Qual o grau de articulação que considera existir entre a PES e as seguintes áreas científicas da formação? 10. O que representou para si a PES?	Escala de 4 itens: NI; PI; I; MI Escala de 4 itens: NI; PI; I; MI. Aberta Escala de 4 itens: NI; PI; I; MI Fechada: opcional (3) por ordem de preferência
Processo da PES	11. Recorrendo apenas a três adjetivos caracterize a sua PES 12. Ao longo da PES quais foram as suas principais preocupações? (enumere 3 preocupações) 13. Quais os aspetos que considerou mais positivos no seu processo de PES? (enumere 3 aspetos); 14. Quais os aspetos que considerou mais negativos no seu processo de PES? (enumere 3 aspetos); 15. Qual o grau de articulação que considera existir entre a IPP – introdução à prática profissional e a PES? Justifique	Aberta Aberta Aberta Aberta Escala de 4 itens: NA; PA; A; MA; Aberta
Perspetivas sobre o desempenho do estagiário, Orientador Cooperante e Orientador Institucional de estágio no contexto da PES	16. Seguidamente são apresentadas afirmações que perspetivam o desempenho do estagiário na PES. Em relação, às perspetivas do que considera ser o desempenho de um estagiário na PES, por favor indique (x) o grau de importância que atribui a cada uma das mesmas: 17. Seguidamente são apresentadas afirmações que procuram representar perspetivas das funções do Orientador Cooperante. Em relação, às suas perspetivas acerca das funções do Orientador Cooperante, por favor indique (x) o grau de importância que atribui a cada uma das mesmas. 18. Em relação às suas próprias vivências, quais os aspetos que considerou mais positivos no desempenho do seu Orientador Cooperante para o seu desenvolvimento e aprendizagem (enumere 3 aspetos) 19. Em relação às suas próprias vivências, quais os aspetos que considerou menos positivos no desempenho do seu Orientador Cooperante para o seu desenvolvimento e aprendizagem (enumere 3 aspetos)	Escala de 4 itens: NI; PI; I; MI Escala de 4 itens: NI; PI; I; MI Aberta Aberta

Legenda: NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; I - Importante; MI – Muito Importante; NA – Nada Articulada; PA – Pouco Articulada; A – Articulada; MA – Muito Articulada

Quadro 4.1. – *Estrutura/dimensões do questionário aplicado aos estudantes matriculados no ano letivo 2011/2012, na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (continuação)*

Tema / Dimensões	Questões	Tipo
	20. Seguidamente são apresentadas afirmações que procuram representar perspectivas das funções do orientador estágio. Em relação, às suas perspectivas acerca das funções do orientador estágio, por favor indique (x) o grau de importância que atribui a cada uma das mesmas.	Escala de 4 itens: NI; PI; I; MI
	21. Em relação às suas próprias vivências, quais os aspetos que considerou mais positivos no desempenho do seu orientador estágio para o seu desenvolvimento e aprendizagem (enumere 3 aspetos)	Aberta
	22. Em relação às suas próprias vivências, quais os aspetos que considerou menos positivos no desempenho do seu orientador estágio para o seu desenvolvimento e aprendizagem (enumere 3 aspetos)	Aberta
Processo de Bolonha e a PES	23. Considera que a PES lhe proporcionou a formação/preparação necessária ao desempenho profissional? Justifique	Escala dicotómica: s/n
	24. O que sugere para melhorar a PES no contexto da formação de educadores e professores? (enumere 3 sugestões)	Aberta Aberta

Legenda: NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; I – Importante; MI – Muito Importante; NA – Nada Articulada; PA – Pouco Articulada; A – Articulada; MA – Muito Articulada

Previamente à sua aplicação, foi realizado um pré-teste com 10 estudantes da população em estudo mas que não estavam matriculados na UC da PES no ano letivo 2011/2012. Foi também realizada uma validação por peritos. Solicitámos a quatro especialistas, da área das metodologias de investigação, que se pronunciassem sobre a clareza e a precisão das questões, a ordem das mesmas, a introdução, a necessidade eventual de desmembramento das questões.

Os seus pareceres conduziram a uma reflexão sobre a relevância e compreensão de cada pergunta possibilitando a reformulação do questionário, tendo em conta algumas questões que se apresentavam pouco claras, assim como à reorganização das questões pelas diversas dimensões em estudo. Para o questionário pós-teste foi criado um formulário online, através do *Google Docs* (anexo A), e o *link* do questionário assim como texto explicativo do estudo em causa, apelando ao seu preenchimento, foi enviado para os 60 estudantes por correio eletrónico, tendo sido obtidas 42 respostas entre os meses de Junho e Setembro de 2012, fechando-se, assim o ciclo de obtenção de dados através do questionário.

4.3.1.2. Entrevista

A segunda fase de recolha de dados centrou-se na realização de entrevista semiestruturada a seis orientadores cooperantes e a três orientadores institucionais da escola de formação em estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semiestruturada “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (p. 134). A entrevista semiestruturada, ou “semidirectiva (...) não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o entrevistador dispõe de uma série de perguntas - guias, relativamente abertas a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado (...). Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194). Na perspetiva do autor, na entrevista semiestruturada, o entrevistado poderá exprimir as suas ideias e tudo aquilo que achar pertinente, empregando o tempo necessário para o fazer. Esta distingue-se, na perspetiva de Lessard-Hébert (1994), da entrevista estruturada no sentido em que “visando igualmente a recolha de informações, não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo” (p. 162).

A técnica da entrevista semiestruturada permite recolher informações sobre os sujeitos, os seus valores, o seu ponto de vista sobre o problema, as suas experiências e relações, tendo sempre como base o respeito pelo seu quadro de referência, a sua linguagem e os seus contextos específicos.

No âmbito desta investigação, pretendíamos a recolha de informações sobre as opiniões e perspetivas dos orientadores cooperantes e orientadores institucionais sobre a PES, de acordo com o guião de entrevista semiestruturada (anexo C) que elaborámos tendo em conta os temas/dimensões e objetivos em estudo, abaixo apresentadas no quadro 4.2.

Quadro 4.2. – *Temas/dimensões e objetivos da entrevista a orientadores (cooperantes e institucionais)*

<i>Temas / Dimensões</i>	<i>Objetivos</i>
A. Informação dos objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso; Autorização para realizar e gravar entrevista; Anonimato e confidencialidade;	Informar sobre os objetivos desta entrevista no âmbito da investigação em curso, referindo o carácter de uma recolha de dados ao nível das perceções e opiniões do entrevistado, não existindo respostas certas ou erradas; Solicitar autorização para gravar a entrevista; Garantir o anonimato e confidencialidade;
B. Dados identificativos do entrevistado	Conhecer o entrevistado;

Quadro 4.2. – *Temas/dimensões e objetivos da entrevista a orientadores (cooperantes e institucionais)*
(continuação)

Temas / Dimensões	Objetivos
C. Perspetivas de supervisão: conceções, funções/papel, objetivos e desempenho	- Saber qual a conceção de supervisão do entrevistado; - Saber quais são as competências de um orientador na perspetiva do entrevistado; - Saber o que considera serem as suas principais funções/papel; - Saber quais os(as) aspetos/dimensões mais valorizados(as) pelos entrevistados na orientação do estágio; - Perceber a valorização dada ao papel do orientador na formação de futuros educadores e professores
D. Perspetivas do desempenho do estagiário	- Saber qual a perspetiva do entrevistado quanto ao desempenho do estagiário; - Saber quais os aspetos mais valorizados do desempenho do estagiário. (saber, saber ser, saber estar, saber fazer); - Saber na perspetiva do entrevistado se os estagiários dominam os saberes necessários ao desempenho na prática profissional?
E. Perceção sobre o Processo de Bolonha e suas implicações na formação na prática profissional (estágios)	- Saber qual perceção do entrevistado sobre o Processo de Bolonha. - Compreender as perceções do entrevistado sobre as alterações que o Processo de Bolonha trouxe à formação de educadores e professores especificamente à prática profissional (estágio)
F. A prática profissional (estágios) na formação de educadores e professores	- Saber como o entrevistado perspetiva a prática profissional (estágio) na formação inicial de educadores e professores; - Identificar o que consideram serem as principais finalidades da prática profissional (estágio); - Perceber a valorização dada à prática profissional (estágio) na formação de futuros educadores e professores - Saber a perceção do orientador quanto à articulação existente entre as diversas componentes formativas
G. Agradecimento	Perguntar se têm algo a acrescentar ou se gostariam de salientar algum aspeto que não foi contemplado nas questões. Agradecer a disponibilidade

Para a concretização das entrevistas foi de extrema relevância a disponibilidade e o interesse manifestado pelos orientadores participantes. Todos os orientadores (institucionais e cooperantes) entrevistados foram contactados pessoalmente e posteriormente combinados por telefone, de acordo com as suas disponibilidades, o local, o dia e a hora para a realização das entrevistas.

Iniciou-se cada entrevista com uma conversa que por um lado procurou legitimar a entrevista e motivar o entrevistado para a mesma e por outro criar um clima favorável e propício ao diálogo. Todos os entrevistados foram informados sobre os objetivos da mesma no âmbito da investigação em curso, referindo o caráter de uma recolha de dados ao nível das perceções e opiniões do entrevistado, não

existindo respostas certas ou erradas. Solicitou-se a devida autorização para gravar a entrevista no sentido de proceder ao registo dos dados e garantiu-se o anonimato e confidencialidade.

As entrevistas decorreram dentro de um ambiente adequado, tendo os entrevistados liberdade para se exprimirem e darem as suas opiniões sobre os temas lançados. Cada entrevista demorou cerca de 40/50 minutos. Após a transcrição das entrevistas foi facultado a cada participante do estudo a transcrição da mesma para garantir o rigor das ideias apresentadas, tendo alguns dos entrevistados procedido à correção do texto transcrito em conjunto com a investigadora, no sentido de melhor sistematização e compreensão das suas ideias.

4.3.1.3. Análise e interpretação dos dados

Relativamente à primeira fase do estudo, como técnica de tratamento da informação recolhida através do questionário foi utilizada essencialmente a análise de tipo estatístico descritiva que, no nosso caso, se concretizou através da utilização do programa informático SPSS 20/WIN (“statistical package for social sciences” 20 para “windows”), e a utilização do Microsoft Excel 2010 para a concretização dos gráficos, procurando ter uma perspetiva global e integradora dos resultados obtidos.

Procedeu-se à análise de conteúdo, para a interpretação dos dados qualitativos obtidos nas respostas abertas, que, de acordo com Bardin (1977), se constitui “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativo ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42) e que, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), “tem uma função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho” (p. 79).

Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo, tendo em conta as diferentes fases preconizadas por Bardin (1997), a saber: a pré-análise, com o objetivo de definir critérios de análise de acordo com o objeto de estudo teve como principal atividade a leitura «flutuante» de cada uma das respostas dadas pelos inquiridos; a exploração e tratamento do material, no sentido da reorganização do seu conteúdo inventariando e codificando, possibilitando o desenvolvimento de metacategorias, categorias e subcategorias de análise; e o tratamento dos resultados, consistindo em atribuir significado aos dados através da interpretação e da inferência.

Na fase de tratamento e análise de conteúdo, para cada questão aberta do questionário, elaborámos grelhas de análise (anexo B) que se compõem pela apresentação das metacategorias, categorias e

subcategorias tendo em conta os critérios de exaustividade³⁶, exclusividade³⁷, objetividade³⁸ e pertinência³⁹ (Carmo & Ferreira, 1998). Nas grelhas de análise inclui-se um conjunto de itens que descrevem as características das mensagens a abranger – indicadores - ou seja, extratos do discurso dos estudantes respondentes que facilitaram e materializaram a definição subjacente às categorias ou subcategorias. Inclui-se ainda a respetiva frequência absoluta de unidades de dados ou de registo, resultado de um processo de tratamento dos dados, ou seja, de codificação. Para Bardin (1997) a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, através do recorte, agregação e enumeração, permitindo assim atingir a representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.

Assim, para cada questão aberta, após uma leitura “flutuante”, foram identificados os elementos do texto a ter em conta, face à pertinência em relação às características do material e aos objetivos da análise, constituindo-se os mesmos como unidades de dados/registo⁴⁰ que foram contabilizadas obedecendo à regra de enumeração: a frequência, considerando no nosso estudo que a “aparição de um item de sentido ou de expressão será tanto mais significativa na descrição e na interpretação da realidade, quanto mais esta frequência se repetir” (Bardin, 1977, p. 109).

Na segunda fase do estudo procedeu-se à recolha de dados, por entrevista semiestruturada, a seis orientadores cooperantes (educadores de infância e professores do ensino básico 1.º ciclo) e a três orientadores institucionais da ESE em estudo, pretendendo recolher as suas perspetivas sobre o processo de acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, assim como as suas perspetivas sobre a componente da prática pedagógica no contexto de Bolonha.

As entrevistas realizadas no período entre novembro de 2012 e janeiro de 2013 foram gravadas recorrendo ao seu registo áudio e posteriormente transcritas na íntegra, sendo os dados recolhidos sujeitos a análise de conteúdo de acordo com as fases anteriormente referidas.

Neste sentido, após a transcrição integral das nove entrevistas foram elaboradas fichas síntese (anexo D) que nos permitiam, quer a leitura vertical de cada uma das entrevistas, ou seja, acesso à especificidade de cada um dos discursos, quer a leitura horizontal do conjunto das entrevistas, ou seja, a possibilidade de comparar, por dimensões, o conjunto das nove entrevistas, identificando aspetos convergentes e divergentes no discurso de cada um dos entrevistados. As fichas síntese, organizadas por dimensões e categorias de análise tendo como referência as questões em estudo, foram construídas pela manipulação

³⁶ Todo o conteúdo foi integralmente incluído nas categorias consideradas.

³⁷ Os elementos pertencem a uma categoria e não a outra.

³⁸ As características foram explicitadas de forma clara e sem ambiguidade.

³⁹ Estabeleceram-se em estreita relação com os objetivos e conteúdos que estavam a ser classificados.

⁴⁰ “É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 1977, p. 104).

mecânica dos dados⁴¹, tornando manejável o material para análise. À medida que procedíamos à sua análise em leitura horizontal foram emergindo dos dados subcategorias de análise. No sentido de facilitar a análise, construímos quadros onde procurámos relacionar as dimensões com as respectivas categorias, subcategorias e respetivas descrições.

Quer nas perguntas abertas do questionário, quer nas entrevistas, as categorias provieram de duas fontes: o próprio documento em análise e o conhecimento geral do domínio a que a questão dizia respeito, tendo sido constituídas, *à priori* e *à posteriori*, após leituras sucessivas dos textos e tendo em atenção os objetivos da investigação.

No final da análise de cada dimensão (nos questionários e nas entrevistas), procurámos atribuir significado, através da inferência, aos dados apresentados. A análise e interpretação dos dados foram realizadas a partir de tabelas, quadros e gráficos, onde foram sistematizados os dados obtidos quer no questionário quer na entrevista. Na fase final deste processo, e a fim de darmos maior profundidade à análise interpretativa dos dados, realizámos uma análise interativa, procedendo ao cruzamento dos dados obtidos nas duas fases da investigação, recorrendo, para o efeito, a procedimentos de triangulação, sendo esta a solução utilizada na comparação dos dados de natureza quantitativa com dados de natureza qualitativa.

A triangulação de várias fontes de informação permite uma mais ampla e mais profunda compreensão do fenómeno em questão. Para Denzin (1984, 1989, citado em Stake, 2009) a triangulação é uma técnica para acrescentar rigor e cientificidade à investigação e muitos investigadores vêem-na como garantia de validade, dado que recorre à combinação da utilização de diferentes métodos e de diferentes fontes de dados.

Denzin (1984, 1989, citado em Stake, 2009) identificou quatro tipos de triangulação:

- *A triangulação das fontes de dados* recomenda o uso de diversas fontes de dados de modo a obter uma descrição mais rica e completa dos fenómenos, “sendo um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (Stake, 2009, p. 126);
- *A triangulação de investigadores* incute que a participação de diferentes investigadores no mesmo estudo possibilita obter múltiplas observações no campo e também debates de pontos de vista, o que contribui para reduzir possíveis enviesamentos. As diferentes reações “servem não só para apoiar ou cortar pela raiz a interpretação original, mas também para fornecer dados adicionais para o estudo.” (Stake, 2009, p.126)

⁴¹ Por manipulação mecânica dos dados, entenda-se, as maneiras de classificar o material de modo a facilitar o acesso ao mesmo possibilitando a sua leitura e recuperação à medida que o investigador se apercebe do seu potencial de informação e o que pretende escrever (Bogdan & Biklen, 1994).

- A *triangulação de teoria* refere-se à eventualidade de o investigador recorrer a múltiplas teorias para interpretar um conjunto de dados, obtendo assim pontos de vista teóricos diferentes e em muitos casos alternativos.
- A *triangulação metodológica*, a mais reconhecida e aplicada, envolve a combinação de múltiplos métodos de modo a compreender melhor os diferentes aspetos de uma realidade e a evitar os enviesamentos de uma metodologia única.

A triangulação é então vista, por Denzin (1984), como uma estratégia de investigação que pontua a busca das interpretações adicionais mais do que a confirmação de um único significado. No presente estudo esta foi a estratégia investigativa privilegiada para conceber e dar corpo ao conjunto de dados a que recorre esta investigação, integrando a triangulação de fontes de dados e a triangulação metodológica. Procedemos desta forma ao cruzamento e triangulação dos dados, abaixo referidos, possibilitando-nos uma análise interativa:

- a) Dados provenientes da revisão da literatura que concetualizou o estudo;
- b) Dados provenientes da análise aos documentos enquadradores e normativos da prática pedagógica da ESE em estudo;
- c) Dados provenientes do questionário aplicado aos estudantes;
- d) Dados provenientes das entrevistas realizadas aos orientadores;
- e) Dados que emergiram do cruzamento entre as perspetivas dos estudantes e dos orientadores

Em suma, essa análise interativa permitiu-nos construir uma visão metodizada e de conjunto dos dados, reveladora do grau de consecução dos objetivos definidos para o estudo e das respostas obtidas no que respeita às nossas preocupações, expressas nas questões de pesquisa formuladas.

4.4. Participantes no estudo

Como referido anteriormente, pretende-se com este estudo proceder a uma análise compreensiva das perspetivas de intervenientes sobre a componente da prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores. Constituíram-se como participantes, neste estudo empírico, quarenta e dois estudantes, dos sessenta estudantes inscritos no ano letivo 2011/2012, na unidade curricular [UC] de Prática de Ensino Supervisionada [PES], do Mestrado de Educação Pré-escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma ESE do ensino particular e cooperativo, localizada na zona da Grande Lisboa.

São ainda protagonistas deste estudo nove orientadores. Seis são orientadores cooperantes e três são orientadores institucionais. Estes últimos faziam parte da equipa de formadores que acompanharam a

prática pedagógica dos estudantes que participaram neste estudo. O critério estabelecido para a seleção dos orientadores cooperantes foi a de que estes, apresentando cinco ou mais anos de serviço, tivessem desempenhado funções de Orientador Cooperante antes da implementação do Processo de Bolonha nos cursos de formação de educadores e professores dando continuidade à função atualmente, inclusive que tivessem acompanhado estudantes do grupo de participantes neste estudo.

4.4.1.Os estudantes

Estamos perante um conjunto de participantes (n=42), na sua maioria do sexo feminino (41), em que dezoito dos inquiridos apresentam idades até aos 25 anos, representando assim 43% dos inquiridos. Os estudantes com idades compreendidas entre os 26 anos e os 30 anos representam 14% dos inquiridos, assim como os participantes na faixa etária dos 31 anos aos 35 anos (14%). Os estudantes com 36 anos de idade ou mais representam 12% dos inquiridos, sendo nesta faixa etária que se situa o único respondente do sexo masculino. (Gráfico 4.1 e Gráfico 4.2)

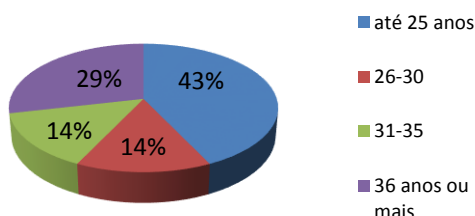


Gráfico 4.1. – Idade dos inquiridos

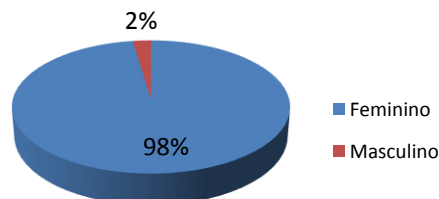


Gráfico 4.2. – Género

Os dados mostram, que estamos perante um grupo de estudantes que na sua maioria (57%), não seguiu um percurso escolar linear, tratando-se de um grupo de adultos que abandonaram os estudos por variadas razões e que agora decidiram retomá-los. Os restantes 43% encontram-se na média de idades expectável para a frequência do ensino superior.

A presença apenas de um inquirido do sexo masculino é considerada também um dado que confirma a regra, ao nível da formação de educadores e professores, tal como nos revelam dados de estudos na área da formação de professores, por esta ser uma profissão considerada maioritariamente feminina, nomeadamente nos níveis de escolaridade da educação pré-escolar e do ensino básico.

Dos participantes neste inquérito por questionário, 67% desempenham uma atividade profissional, para além de serem estudantes, e 33% não acumulam outra atividade profissional, desempenhando apenas a atividade de estudante (14).

Das atividades profissionais que os inquiridos desempenham cumulativamente destacamos o facto de dezoito (18) destes estudantes desempenharem funções na área da educação, representando 44 % dos respondentes, nomeadamente 10 (dez) auxiliares de ação educativa, cinco (5) monitores do CAF- Complemento de Apoio à Família, um (1) animador, um (1) *baby-sitter*, um (1) professor de música. Dez (10) dos inquiridos acumulam a sua atividade de estudante com outro tipo de atividades, nomeadamente, dois (2) na área da restauração, dois (2) administrativos, um (1) promotor de eventos, um (1) operador de callcenter, um (1) operador de caixa, um (1) empresário, um (1) técnico de estética e um (1) assistente de saúde. (Gráfico 4.3).

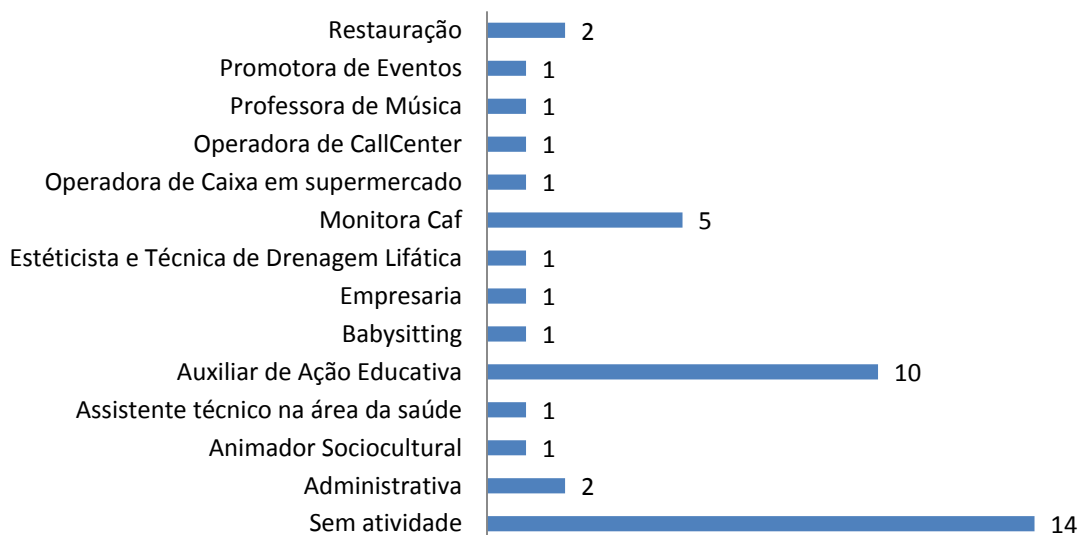


Gráfico 4.3. – Desempenho de atividade profissional para além de ser estudante

Ao questionarmos a sua experiência profissional na área da educação no início do curso, pudemos verificar que vinte e cinco (25) destes inquiridos não tinham qualquer experiência profissional na área da educação e dezassete (17) referiram ter iniciado o curso com experiência profissional, sendo estes, na sua maioria (22%), auxiliares de ação educativa, ou seja, nove (9) dos respondentes, três (3) monitores de CAF, um (1) diretor de IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social, um (1) monitor de praia, um (1) animador, um (1) professor de música e um (1) voluntário em creches e centros de acolhimento (Gráfico 4.4).



Gráfico 4.4 - Experiência profissional na área da educação no início do curso

Dos 42 participantes no estudo, 83% frequenta o curso de sua primeira opção, enquanto 17%, refere que este não foi o curso de sua primeira opção, sendo que para dois dos participantes a sua primeira opção recai apenas numa formação para a educação de infância (encontram-se também a realizar a formação ao nível do ensino básico do 1.º ciclo), um (1) teve como primeira opção a veterinária, um (1) o curso de marketing turístico, um (1) o curso de educação socioprofissional, um (1) o curso de Inglês/Espanhol e um (1) ainda optaria em primeira opção pelo curso de *design* visual. (Gráfico 4.5).

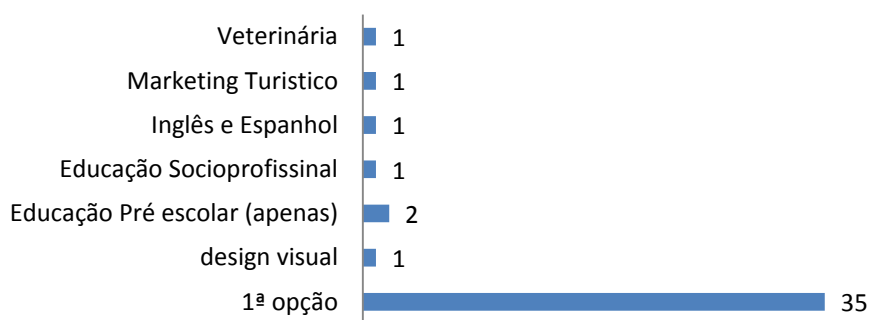


Gráfico 4.5 – Cursos de primeira opção

Considerámos ainda pertinente, para maior conhecimento da população inquirida, questionar por que motivo cada um dos inquiridos escolheu a frequência de um curso na área da formação de educadores e professores, solicitando que, das hipóteses apresentadas, nos indicassem, por ordem de motivo de sua escolha, três dessas opções, obtendo-se os resultados que apresentamos no gráfico 4.6:

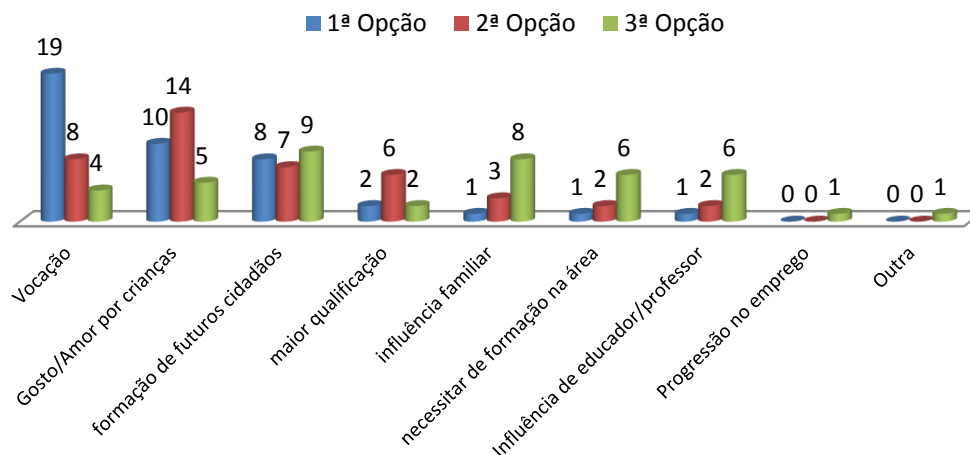


Gráfico 4.6 – Razões da frequência do curso de formação de educadores e professores

Permite-nos, a leitura do gráfico, identificar que a primeira opção para a escolha de um curso de formação de educadores e professores recai no facto de os respondentes sentirem vocação para a profissão (19), sendo a segunda razão mais apontada para a frequência o “amor/gosto por crianças” (14) e, como terceira opção, o contributo que poderão e esperam dar enquanto educadores e professores para a formação de futuros cidadãos (9).

Este grupo de estudantes não foge às principais razões já apontadas por diversos autores (Damião, 1997; Fontoura, 1992; Gonçalves, 1992; Rabelo, 2007, 2010; Valente & Bárrios, 1986) quanto à escolha da profissão docente normalmente relacionadas com a vocação, o gosto pelas crianças, o espírito de missão de formar os futuros cidadãos, tão presente nos que ainda sentem que podem mudar o mundo.

Existe todo um referencial histórico-social que indica que a escolha para a profissão docente deve ser conduzida pela “vocação”⁴², e para cumprir uma missão mais importante do que a própria compensação financeira, o que nos remete para a ideia de que para se “Ser professor” tem de existir um “dom” pessoal, inato inclusive. Nasce-se para ser professor, sendo esta uma das motivações habitualmente referidas pelos professores para a sua profissão, uma quase condição para se ser um bom professor.

⁴² Vocação é um termo derivado do verbo no latim vocare que significa “chamar”. A vocação é uma inclinação para exercer uma determinada profissão ou um talento (aptidão natural) para executar algo. A vocação profissional constitui-se como um conjunto de aptidões naturais e interesses específicos do indivíduo que o direcionam na escolha de uma profissão. Na perspetiva das abordagens desenvolvimentistas, a conceção de escolha vocacional é entendida como um processo desenvolvido, pelo indivíduo ao longo do tempo. Os estudos de Gottfredson (2005) “são uma das poucas tentativas de estudar especificamente o comportamento vocacional na infância, sendo que para esta autora, o desenvolvimento cognitivo próprio de cada fase é determinante da forma como os diferentes elementos do Eu: género, origem social, interesses, competências ou os valores vão sendo integrados na identidade dos jovens. Será esse desenvolvimento cognitivo que enquadra a eliminação ou a circunscrição de determinadas alternativas profissionais” (Barros, 2010, p. 168).

Claramente a necessidade de sólida formação do educador/professor contrapõe-se à escolha profissional pelas razões acima apontadas e, tal como destaca Gonçalves (1992), a carreira docente não pode apenas atender às vocações individuais, na medida em que um professor se constrói e a atividade deve ser encarada numa perspetiva científica. Ser um bom profissional não depende da vocação, apesar de tendencialmente se estabelecer uma relação direta entre o sucesso ou insucesso profissional com a presença ou ausência de vocação. Damião (1997) acentua a fragilidade e a perigosidade deste raciocínio, uma vez que, entendido numa perspetiva fixista, não possui um caráter preditivo seguro e pode gerar quer ansiedades no professor quer mesmo levar ao abandono da profissão, por o indivíduo deduzir que o problema está na sua “falta de jeito”.

Parece-nos curioso que apenas um dos respondentes coloque como sua terceira opção a progressão no emprego, face a um grupo de respondentes em que 44% dos mesmos desempenha uma atividade profissional na área da educação.

Estamos, portanto, perante um grupo maioritariamente feminino, de trabalhadores-estudantes, cuja opção de frequência de um curso na área da formação de professores se deve ao facto de considerarem que têm vocação para a profissão, tendo sido este o curso de sua primeira opção. No início da formação, a maioria dos respondentes não tinha qualquer experiência na área da educação. Quanto à idade, é um grupo, como já anteriormente referimos, com idades superiores à idade expectável de frequência no ensino superior.

4.4.1.Os orientadores

Os orientadores participantes neste estudo são orientadores que têm vindo, há vários anos, a constituir-se como parte do corpo docente da ESE em que se realizou o estudo. Para alguns, a sua colaboração não tem sido contínua, pois depende se acompanham ou não algum estudante em estágio. No entanto, todos foram orientadores no ano letivo 2011/2012 e acompanharam a prática pedagógica de estudantes que participaram neste estudo. Para além disso, foi considerado critério para a sua seleção e participação neste estudo, tal como anteriormente referido, o facto de serem orientadores que acompanharam estágios na formação de educadores e professores nos cursos de formação, anteriores a Bolonha e nos cursos de formação organizados segundo o modelo de Bolonha.

Sendo nove no seu todo, todos do sexo feminino, três são orientadores institucionais e seis são orientadores cooperantes. Destes últimos, três são educadores de infância e três lecionam no ensino básico do 1.º ciclo. O quadro abaixo procura sistematizar os dados caracterizadores dos orientadores participantes no estudo (quadro n.º 4.3.):

Quadro 4.3. – *Orientadores participantes no estudo*

<i>Orientador</i>	<i>Idade</i>	<i>Tempo de serviço</i>	<i>Tempo de exercício de funções como orientador</i>	<i>Habilitações Académicas</i>
A	51	31	15	Bach. Ed. Infância CESE Direção Pedagógica e Administração escolar
B	32	10	4	Lic. Educação de Infância
C	38	15	7	Lic. PEB 1.º Ciclo
D	46	21	10	CCF em Educação de Infância Mestrado em Educação Especial
E	52	26	6	Bach. Ed. Infância Lic. Ciências da Educação
F	45	21	10	Bach. Ed. Infância CESE Direção Pedagógica e Administração escolar
G	44	27	6	Lic. PEB 2.º ciclo - Português/Inglês
H	36	15	7	Lic. PEB 1.º Ciclo
I	43	23	12	Lic. PEB 1.º Ciclo

Como se pode constatar, os orientadores, representados pelas letras de A a I, apresentam idades acima dos 30 anos e abaixo dos 55 e possuem entre 10 a 31 anos de tempo serviço, dos quais entre 4 a 15 anos como tempo de exercício de funções como orientador.

Os orientadores representados com as letras de A a C são orientadores institucionais, enquanto que os representados com as letras de D a I são orientadores cooperantes. Identificados com as letras de D a F são orientadores cooperantes que lecionam na educação pré-escolar, e os orientadores identificados com as letras de G a I são orientadores cooperantes que lecionam no Ensino Básico do 1.º ciclo.

Consideramos que os orientadores participantes neste estudo apresentam diversidade e heterogeneidade correspondente aos seus anos de experiência e à sua experiência como orientadores, enriquecendo, do nosso ponto de vista, esta investigação, que, no seu campo empírico, se centra nas perspetivas dos mesmos. No entanto, e ainda a referir, consideramos que, apesar da sua longa experiência na sua área de intervenção, nenhum destes orientadores apresenta formação específica na área da formação de professores e/ou da supervisão.

5. A Prática Pedagógica no contexto da formação inicial de educadores e professores na escola em estudo: apresentação e análise dos resultados do trabalho empírico

5.1. A prática pedagógica na escola em estudo

A formação de educadores e professores, concretizando-se num ciclo bi-tápico, entre a articulação de uma licenciatura e um mestrado profissionalizante, que no seu conjunto, pretendem cobrir a formação específica da área da docência, a formação educacional geral e de didáticas específicas, e a investigação educacional, contempla em ambos os ciclos, como componente de formação, a prática pedagógica. Debruçando-se este estudo sobre a componente da prática pedagógica, procuraremos, agora, contextualizá-la no âmbito dos ciclos de estudo conducentes à habilitação profissional para a docência na escola em estudo.

5.1.1. A Escola

A ESE é um estabelecimento particular e cooperativo, de ensino superior politécnico, localizada na zona da Grande Lisboa. Sendo a ESE a mais antiga das quatro Escolas Superiores de Educação da entidade que as tutela, tem dado prioridade, desde o seu início (1988), à formação inicial e contínua de educadores e de professores. Apesar da prioridade concedida à formação de educadores e professores esta escola assume ainda, como parte integrante do seu projeto e missão, a formação de outros profissionais nas áreas da educação formal e não formal.

Esta escola fomenta uma cultura docente que promove uma relação pedagógica de proximidade, uma atitude orientada para a dinamização de projetos de investigação-ação e de reflexão crítica, traduzida numa atenção individualizada ao aluno, defendendo uma abordagem investigativa e reflexiva por parte do corpo docente, a qual se materializa em estratégias pedagógico-didáticas que têm em consideração a diversidade das inteligências, dos sentidos e das emoções. A ESE, conforme referido no Relatório de Concretização do Processo de Bolonha 2010/2011, considera ser essa mesma cultura o modelo para os futuros profissionais da educação formados por si.

As mudanças, no sentido de concretização do Processo de Bolonha, iniciadas no ano letivo 2007/08, têm vindo a ser consolidadas, permitindo a concreção dos objetivos preconizados pelo referido processo. Mudanças pedagógicas e estruturais foram sendo visíveis na escola, que teve que adaptar planos de

estudo, regulamentos e documentos orientadores, proceder à sensibilização e formação do corpo docente de acordo com as orientações preconizadas pelo processo, promovendo ações de diverso espectro que visassem a concretização do Processo de Bolonha.

Obedecendo às disposições legais e dando cumprimento ao previsto no Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho e no Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a reorganização curricular levada a cabo por esta ESE, no âmbito da adequação da formação de educadores e professores ao Processo de Bolonha, pressupõe a existência de novos planos de estudo.

Assim, os cursos de licenciatura em Educação Básica (1.º ciclo de estudos) e mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), em funcionamento nesta ESE, com a entrada em funcionamento dos processos de acreditação preliminar, foram propostos para acreditação no ano letivo de 2010/2011.

Procurou a ESE, na reestruturação curricular destes ciclos de estudo tal como referido no Relatório de Concretização do Processo de Bolonha 2010/2011:

- a) Dar ênfase ao trabalho autónomo dos alunos;
- b) A utilização de metodologias que valorizam a experiência do aluno, tanto nas sessões presenciais como em todas as atividades a realizar no âmbito da formação, tendo presente a mudança do paradigma, ou seja, o corte com um modelo passivo baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, em que o estudante passa a ser o centro do processo, como na Iniciação à Prática Profissional/Estágio;
- c) No 1.º ciclo de estudo, são contemplados, nos três anos da formação, a modalidade de Trabalho de Campo e Estágio numa percentagem que rondam os 16% da carga horária total de contacto, o que permite uma aproximação ao mundo do trabalho e à realidade da profissão, inclusive porque é suposto que este 1.º ciclo de formação possibilite uma saída profissional;
- d) Uma preocupação de ligação entre teoria e prática, como ponto fulcral do processo de aprendizagem, consubstanciando-se a orientação de vivência de problemas práticos (“problem based education”), na estrutura concetual e teórica das diferentes unidades curriculares;
- e) Atividades de iniciação à investigação que são centralizadas na unidade curricular de Antropossociologia e Trabalho de Campo, ao nível da licenciatura e na unidade curricular de Seminário de Investigação em educação, ao nível do mestrado;
- f) Desenvolver projetos de intervenção na comunidade local, paralelamente às atividades curriculares, que permitam a integração dos alunos e recém-licenciados em contexto real de trabalho, fomentando o enriquecimento das aprendizagens pela incorporação diária de aspetos vivenciados em contexto real.

Constata-se assim, quer pelas medidas acima referidas quer pela leitura dos planos de estudo, que a ESE procurou, na reestruturação dos planos de estudo, oferecer uma formação integradora dos diversos saberes, recorrendo a metodologias de trabalho adequadas à formação de educadores e professores que assentam na autonomia e responsabilização dos estudantes e numa proximidade dos mesmos aos contextos reais de trabalho.

Como indicador do que acabamos de afirmar, vejamos a distribuição da carga horária dos dois cursos pelas componentes, sistematizadas no quadro 5.1.

Quadro 5.1. – *Distribuição da carga horária pelas componentes nos 1.º e 2.º ciclos de estudos*

Curso	Contato							TA	Total
	T	TP	PL	E	S	TC	OT		
Educação Básica (1.º ciclo de estudos – Licenciatura)	490	1090	100	160	0	30	0	2735	4605
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos – Mestrado)	230	180	200	640	0	40	45	971	2306

Legenda: T – Teóricas; TP- Teórico-Práticas; PL – Práticas Laboratoriais; E- Estágio; S- Seminário; TC - Trabalho de Campo; OT - Orientação Tutorial; TA – Trabalho Autónomo

A licenciatura em Educação Básica apresenta um rácio de 73,8% da carga horária de contato nas componentes teórico-práticas, práticas laboratoriais, trabalho de campo e estágio. No caso particular dos estágios, deste mesmo curso, esta modalidade, juntamente com o trabalho de campo, corresponde a cerca de 14% da carga horária total de contato.

O mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico apresenta um rácio de 79,4% da carga horária de contato nas componentes teórico-práticas, laboratorial, trabalho de campo e estágio. Em relação aos estágios deste curso, esta modalidade, juntamente com o trabalho de campo envolve cerca de 50,9% da carga horária total de contato.

Consideramos, assim, que existe uma forte componente de ligação ao contexto real de trabalho, prevista em ambas as formações nas alterações dos planos de estudo adequados ao Processo de Bolonha e que, como referido na seção 3.2. do terceiro capítulo do presente trabalho, foi uma das oportunidades que o Processo de Bolonha introduziu no sentido de uma formação de orientação profissionalizante.

Passamos a centrar a nossa atenção em cada uma das componentes da prática pedagógica, procurando caracterizá-las no contexto do Processo de Bolonha e na ESE.

5.1.2. IPP - Iniciação à Prática Profissional

Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 43/2007, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica constituiu-se como o primeiro ciclo de estudos de quem opta por fazer da sua profissão a docência.

Este ciclo de estudos, com a duração de seis semestres, organiza-se de acordo com o sistema de créditos definido pelo referido decreto, a que correspondem 180 ECTS, distribuídos pelas quatro componentes de formação previstas no referido decreto, a saber: a formação educacional geral, as didáticas específicas, a formação na área de docência e a Iniciação à Prática Profissional.

A Iniciação à Prática Profissional, visando a aproximação gradual dos alunos aos contextos de trabalho a que correspondem os domínios de habilitação para a docência nas especialidades (2.º ciclos de estudo) a que este curso de licenciatura dá acesso, é uma das componentes a que é dada especial ênfase, podendo ler-se, no preâmbulo do referido decreto, que este novo sistema de formação de educadores e professores valoriza a Iniciação à Prática Profissional,

(...) consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas noutras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-Lei n.º 43/2007 D.R. nº 38, I Série, 2007, p. 1321).

Para o efeito, esta componente, com um total de 11 ECTS, a que corresponde uma carga horária total de 160 horas, integra as unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional I (4.º semestre) e Iniciação à Prática Profissional II (6.º semestre) e concretiza-se através de ações diferenciadas ao longo do curso em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva, envolvendo diferentes componentes e domínios tal como surge referido no Regulamento da Iniciação à Prática Profissional.

Sendo um período orientado para uma formação essencialmente prática, crítica e reflexiva, desenvolvida em contexto real, caracteriza-se como um tempo que visa promover experiências de Iniciação à Prática Profissional, evidenciando uma abordagem profissional e vocacional, não tendo, no entanto, carácter profissionalizante ao nível da docência.

De acordo com o artigo 1.º do Regulamento da Iniciação à Prática Profissional da ESE, a IPP tem como objetivo fundamental promover a aquisição e o desenvolvimento de competências básicas relativas:

- a) Ao conhecimento da instituição cooperante e da comunidade envolvente;
- b) À aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;
- c) Ao domínio de métodos e técnicas relacionados com a profissão, com o trabalho em equipa, e com a investigação na área. (p. 10)

Entendendo que as atividades de Iniciação à Prática Profissional se concretizam de forma articulada entre a IPP I e a IPP II, com responsabilização progressiva por parte do estagiário, é assumido por esta ESE que os estudantes deste ciclo de estudo terão de ter experiências ao nível de, pelo menos, dois níveis de ensino (pré-escolar e ensino básico do 1.º ciclo ou ensino básico do 1.º ciclo e ensino básico do 2.º ciclo) podendo, no entanto, também optar pela realização da IPP I em contextos não formais (museus, hospitais, salas de estudo). Permitem assim estas experiências, depois ao nível da PES, o aprofundamento no(s) nível(eis) de ensino, de acordo com a área de profissionalização de sua escolha.

A UC de Iniciação à Prática Profissional I (IPP I – 2.º ano), sendo semestral (4.º semestre), com 60h de carga horária, desenvolve-se entre março e maio em contexto real, dois dias por semana, 3 horas por dia, optando o estudante por realizar o seu estágio de 2.º ano, num dos níveis de ensino ou num contexto como os referidos acima.

A UC de Iniciação à Prática Profissional II (IPP II – 3.º ano), sendo semestral (6.º semestre), com 100h de carga horária, desenvolve-se entre março e maio em contexto real, três dias por semana, três horas por dia, optando o estudante pela sua realização, num dos níveis de ensino, como atrás mencionado, desde que diferente do realizado pelo estudante na IPP I.

São finalidades destas unidades curriculares [UCs], de acordo com o ponto oito do documento orientador da Iniciação à Prática Profissional desta ESE:

- Promover a observação, recolha de dados e diagnóstico de modo a tomar conhecimento das orientações metodológicas de cada ciclo;
- Fomentar a partilha das diferentes experiências de forma a possibilitar novas aprendizagens e a desenvolver as competências de observação, análise e atuação;
- Promover a reflexão sobre os procedimentos e a evolução subjacentes às experiências vivenciadas;
- Promover a cooperação/participação de forma activa nas actividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula e no âmbito do projecto educativo da escola;
- Promover a participação em actividades integradas em projectos da instituição;
- Proporcionar a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos/competências adquiridos ao longo do ciclo de estudos (p. 9).

Considerados estágios de Iniciação à Prática Profissional, não profissionalizantes⁴³, centram-se nos aspetos de observação/análise e participação/cooperação e integram, de forma coordenada, os orientadores institucionais, os orientadores cooperantes e os estudantes-estagiários, sendo suas atribuições, as que a seguir se elencam:

Ao Orientador Institucional compete acompanhar e orientar o estudante durante o seu processo de formação de Iniciação à Prática Profissional:

- Fazendo a ligação entre a ESE e as Instituições cooperantes;
- Promovendo a cooperação e envolvimento do Orientador Cooperante no processo de formação e avaliação do estudante, nomeadamente através da realização do relatório final de Iniciação à Prática Profissional;
- Prevenindo comportamentos e atitudes dos estudantes estagiários considerados inadequados no contexto educativo;
- Acompanhando o percurso de Iniciação à Prática Profissional do estudante através de:
 - Solicitação de reflexões e registos elaborados pelos estudantes ao longo do ano, com vista a serem por si analisados, como ponto de partida para a reformulação da Iniciação à Prática Profissional
 - Apoiando individualmente ou em grupo os estudantes. Apoio este a realizar na ESE em período de aulas para orientação dos trabalhos relacionados com a Iniciação à Prática Profissional (registos, caracterizações, portefólio, relatórios e outros que o orientador julgue necessários) e para resolução de situações do quotidiano de estágio dos estudantes;
 - Avaliando todos os trabalhos referentes à Iniciação à Prática Profissional;
- Participando na avaliação final da Iniciação à Prática Profissional do estudante através da apresentação de um relatório com proposta de nota (Documento orientador da iniciação à prática profissional 2010/2011, pp. 6-7)

Ao Orientador Cooperante compete acompanhar e orientar os estudantes nas atividades de Iniciação à Prática Profissional,

- Enquadrando o estudante no sentido de o integrar na instituição cooperante;
- Facilitando ao estudante a participação “activa” em projectos e actividades sempre que julgue necessário e de acordo com os objectivos da Iniciação à Prática Profissional;

⁴³ Os estágios de intervenção, realizados ao nível da PES, pressupõem uma atividade dos estudantes que implica a planificação, atuação e avaliação autónoma e progressiva nos contextos de estágio, sendo profissionalizantes. Os estágios, ao nível da IPP não são profissionalizantes, sendo considerados estágios de natureza de observação e participação orientada pelos orientadores cooperantes de acordo com a sua planificação/intervenção, permitindo ao estudante vivenciar e participar, sem a responsabilidade de regência docente.

- Apoiando o estudante na realização das ações e actividades ao longo da Iniciação à Prática Profissional;
- Reunindo com o estudante uma vez por semana ou sempre que julgue necessário, de forma a apoiar e a acompanhar o estudante no desenvolvimento do seu processo de Iniciação à Prática Profissional;
- Colaborando com o orientador institucional na reflexão sobre a Iniciação à Prática Profissional;
- Participando na avaliação final da Iniciação à Prática Profissional com o Orientador Institucional;
- Comunicando ao Orientador Institucional eventuais incumprimentos do estudante (Documento orientador da iniciação à prática profissional 2010/2011, p. 6).

Ao estudante compete desenvolver as atividades de iniciação à prática profissional,

- Assistindo às aulas/atividades do Orientador Cooperante;
- Participando ativa e directamente quer nas atividades/acções dos projetos institucionais em que esteja integrado quer nas atividades/ações desenvolvidas pelo Orientador Cooperante, sendo esta entendida como um trabalho de forte articulação com a componente teórica;
- Comparecendo às sessões (individuais e em grupo) agendadas pelo Orientador Institucional;
- Expondo atempadamente, as suas dificuldades e problemas ao Orientador Institucional;
- Reunindo com o Orientador Cooperante sempre que seja necessário, de forma a obter apoio e acompanhamento no desenvolvimento da Iniciação à Prática Profissional;
- Elaborando um Portefólio de estágio, representativo da sua capacidade de observação, análise e reflexão do seu percurso de estágio" (Documento orientador da iniciação à prática profissional 2010/2011, pp. 7-8).

As atribuições (competências e funções) dos diversos intervenientes na prática pedagógica (estagiário, Orientador Cooperante e Orientador Institucional) apresentadas, apesar de diferenciadas, possuem interseções, nomeadamente entre os papéis dos orientadores cooperantes e dos orientadores institucionais, pois ambos supervisionam, embora a diferentes níveis, a prática profissional do estagiário.

Nas atividades de IPP, os estudantes-estagiários, são acompanhados pelos orientadores cooperantes e pelo Orientador Institucional. No entanto, ao nível da IPP I, não estão previstas deslocações ao local de estágio por parte do Orientador Institucional, que fará o seu acompanhamento e orientação às atividades do estagiário por contactos não presenciais (a não ser que necessário) com o Orientador Cooperante e em sessões individuais e de grupo com os estagiários na ESE. No decorrer das atividades da IPP II já estão previstas deslocações, em número de, pelo menos, duas, ao local de estágio.

Cada uma das IPPs é constituída por uma vertente de observação/recolha de dados, por uma vertente de participação/atuação e por uma vertente de reflexão. A avaliação de cada uma tem por referencial o desempenho do estagiário nas vertentes referidas e no portefólio de estágio elaborado pelo estagiário ao longo do seu percurso.

Na vertente de observação pretende-se que o estagiário observe e recolha dados que lhe permitam caracterizar a instituição cooperante, o meio em que se insere, o contexto da sala de aula/atividades, metodologia do Orientador Cooperante, os recursos disponíveis e o grupo/turma de crianças.

A vertente de participação/atuação, desenvolvida ao longo do período de estágio, contempla o apoio à concretização das propostas de planificação da ação educativa do Orientador Cooperante, possibilitando a experimentação da ação docente, dentro e fora da sala de aula/atividades, por parte do estagiário.

Na vertente de reflexão, está prevista a reflexão diária, por parte do estudante, das situações vividas e observadas, e o posterior registo (diário de bordo), assim como a reflexão oral com o seu Orientador Cooperante, sempre que seja possível e necessário, sendo que previsto formalmente, tal deva acontecer semanalmente. Na vertente de reflexão estão ainda contemplados, com o grupo de estagiários de um mesmo Orientador Institucional, quatro momentos, sob a forma de seminário, e os momentos de reflexão individual entre o Orientador Institucional e estagiário, sempre que este considere necessário ou o estagiário a solicite.

Os momentos de reflexão crítica e fundamentada, centrada sobre as suas observações e vivências, serão registados e incluídos no portefólio de estágio a apresentar ao Orientador Institucional. Os referentes que poderão servir de base à elaboração das reflexões, em termos gerais, sugerem ao estagiário que reflita sobre as suas expectativas ou receios, objetivos de formação, metodologias e estratégias observadas, interações conseguidas e a conseguir, identificação de aprendizagens adquiridas, competências a desenvolver e formas de as concretizar.

As diferentes vertentes possibilitarão ao estagiário compreender e problematizar contextos e práticas educativas, integrando, de forma interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos nas diferentes componentes formativas do curso e o desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes inerentes ao desempenho de um técnico de educação e futuro docente.

No que se refere à avaliação, artigo 3.º, do regulamento da Iniciação à Prática Profissional, esta tem por base um conjunto de parâmetros que supõe a ponderação dos resultados obtidos nos diversos espaços formativos que compõem a unidade curricular e em cada uma das vertentes anteriormente descritas, valorizando-se o seu “empenho, disponibilidade, responsabilidade, progressão, incidindo sobretudo nas dimensões: sentido de responsabilidade deontológica, dinamização do processo de ensino-aprendizagem nas suas componentes científicas e pedagógico-didática e iniciação ao desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Regulamento da Iniciação à Prática Profissional, 2010a, p. 13).

5.1.3.PES – Prática de Ensino Supervisionada

Em conformidade com o Decreto-lei n.º 43/2007, o ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende ser uma formação complementar à Licenciatura em Educação Básica, que habilita profissionalmente para a docência na Educação Pré-escolar e para o Ensino Básico 1.º ciclo, os diplomados no mesmo.

Este ciclo de estudos está organizado de acordo com o sistema de créditos definido pelo referido decreto-lei, o que corresponde a 90 ECTS, repartidos pelas quatro componentes de formação previstas no referido decreto, a saber: formação educacional geral, didáticas específicas, formação na área de docência e prática de ensino supervisionada que concretizadas em unidades curriculares se distribuem ao longo de três semestres.

Sendo o primeiro semestre composto pela maior parte das unidades curriculares que compõe o plano de estudos, é consagrado aos 2.º e 3.º semestres a UC de Prática Pedagógica, denominada neste ciclo de estudos de Prática de Ensino Supervisionada, à qual é atribuída, na sua totalidade, 42 ECTS dos 90 ECTS do ciclo de estudos, constatando-se assim que esta detém a maior carga horária das restantes UC.

Dado que este mestrado habilita ao exercício docente na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º ciclo, a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar ocorre no 2.º semestre com uma carga horária de 270 horas de estágio e 15 horas de orientação tutorial, num total de 18 ECTS, e a Prática de Ensino Supervisionada em Ensino Básico 1.º ciclo ocorre no 3º semestre, com uma carga horária de 370 horas de estágio e 30 de orientação tutorial, num total de 24 ECTS.

A PES representa o período final do percurso do estudante na área de formação de professores, para a obtenção do estatuto que lhe conferirá a habilitação profissional para a docência. Sendo um período orientado para uma formação essencialmente prática, crítica e reflexiva, desenvolvida em contexto real, caracteriza-se como um tempo de transição entre a realidade académica e a realidade profissional, no qual o exercício da docência confrontará o estudante-estagiário com situações diversificadas e problemáticas.

De acordo, com o artigo 4º do regulamento da Prática de Ensino Supervisionada da ESE, este período final do percurso visa “o desenvolvimento profissional dos formandos e o desempenho como futuros docentes, promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”, tendo as atividades de Prática de Ensino Supervisionada como objetivos:

1.1. Adquirir e desenvolver competências básicas em relação a:

a) Conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;

- b) Aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;
 - c) Domínio de métodos e técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional;
- 1.2. Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científicos, pedagógico e didático (relacionando e integrando conhecimentos; gerir questões complexas, desenvolver soluções e emitir juízos, bem como reflectir sobre eventuais implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e juízos ou os condicionem);
 - 1.3. Habilitar para o exercício da actividade profissional de professor e/ou educador, favorecendo a inserção na vida activa (Regulamento da prática de ensino supervisionada do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino, p. 4).

A PES proporciona aos estudantes, de acordo com o ponto dois do artigo n.º 2 do documento em análise, experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula e o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. Por essas razões considera-se a Prática de Ensino Supervisionada de natureza interventiva em contexto formal.

Nos artigos n.º 7, n.º 8 e n.º 9, do mesmo documento, definem-se os intervenientes da Prática de Ensino Supervisionada, respetivamente: o Orientador Institucional, o Orientador Cooperante e o Estudante-Estagiário, bem como as suas atribuições, que abaixo sintetizamos:

Atribuições do Orientador Institucional de estágio:

- Orientar, coordenar e acompanhar o trabalho dos estagiários nos domínios científico e pedagógico-didático;
- Orientar estagiários na elaboração do Relatório Final da PES;
- Coordenar a elaboração, eventual reformulação e a implementação do plano de formação de cada estagiário, em articulação com o Orientador Cooperante, garantindo a iniciação e o desenvolvimento profissional deste no quadro das potencialidades da(s) escola(s) cooperante(s), numa lógica de equidade e de coresponsabilização;
- Desenvolver ciclos de formação constantes do plano de formação capazes de maximizar as potencialidades do estagiário (pré-observação, observação propriamente dita, análise de dados/encontro pós-observação);
- Aprofundar os saberes e as competências do estagiário (os conteúdos científicos da disciplina, os conhecimentos pedagógico-didáticos, os saberes curriculares e as tecnologias da educação);
- Promover a dimensão analítica, reflexiva e interpessoal da formação inicial;
- Avaliar e classificar os estagiários, ouvido necessariamente o Orientador Cooperante;

Atribuições do Orientador Cooperante:

- Criar condições para a integração eficaz do(s) estudante(s)
- Coordenar, orientar e acompanhar os estudantes nas vertentes de formação e de ação pedagógicas realizadas na Escola Cooperante de acordo com o estipulado e em articulação com o Orientador Institucional;
- Observar os estagiários no desempenho das atividades de formação e proceder à sua análise numa perspectiva reflexiva, formativa e de forma contínua;
- Apoiar e orientar os estagiários na planificação das atividades educativas constantes do plano de formação individual do estagiário;
- Dinamizar a realização de sessões de trabalho individuais com o estagiário, decorrentes das necessidades de formação dos mesmos;
- Colaborar com o Orientador da ESE na avaliação dos estudantes, de acordo com o disposto no ponto 2 do artigo 21º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

Atribuições do estudante-estagiário:

- Conceber o seu Plano Individual de Formação – PIF, em conformidade com o Programa da PES e submetê-lo a apreciação do seu Orientador Cooperante e à aprovação do seu Orientador Institucional;
- Elaborar o seu Portefólio de Estágio Pedagógico, na perspectiva de suporte ao Relatório Final;
- Realizar o Relatório Final, previsto na alínea b) do ponto 1 do artigo 17º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, de acordo com as normas estipuladas pela Comissão Científica do Curso, sob a orientação do respectivo Orientador Institucional;
- Prestar o serviço de regência docente que lhe for distribuído, de acordo com o plano de formação, em turmas/grupos de anos de ensino/educação na sua área de profissionalização;
- Assistir às aulas/atividades do Orientador Cooperante de acordo com o plano de formação;
- Participar em sessões de trabalho de natureza científica, cultural e pedagógica, realizadas na instituição cooperante e na ESE;
- Participar nas reuniões com o Orientador Institucional, conforme horário e calendarização estipulados;

De acordo, com o artigo 3.º do referido regulamento, que define a organização e desenvolvimento da PES, podemos constatar que esta se organiza em:

- Sessões letivas supervisionadas;

- Observações letivas às aulas/atividades do Orientador Cooperante;
- Outras colaborações quer na docência quer em seminários teórico-práticos, que decorram nas instituições de educação pré-escolar (jardins de infância), e de Ensino Básico cooperantes;

Os estudantes-estagiários serão acompanhados, na sala de aula/atividades, pelos Orientadores Cooperantes e pelo Orientador Institucional, que se deslocará ao local de estágio pelo menos três vezes ao longo do período de estágio. Sobre o trabalho desenvolvido, elaborará o estudante-estagiário um portefólio de estágio que será acompanhado por ambos os orientadores, e que servirá de suporte ao Relatório Final. Este relatório será apresentado e defendido em prova pública e possui uma avaliação independente do restante trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Cada uma das Práticas Pedagógicas (PES em educação pré-escolar e PES em ensino do 1.º ciclo) é constituída por uma vertente de observação/recolha de dados, por uma vertente de projeto/planificação, uma vertente de implementação/atuação e uma de reflexão. A avaliação de cada uma tem por referencial o desempenho do estagiário nas diferentes vertentes da Prática Pedagógica.

Na vertente de observação, que ocorre sobretudo nas duas primeiras semanas de prática pedagógica, pretende-se que o estagiário observe e recolha dados que lhe permita caracterizar a instituição cooperante, o meio em que se insere, o contexto da sala de aula/atividades, metodologia do Orientador Cooperante, os recursos disponíveis e o grupo/turma de crianças. A recolha de dados e sua análise permitirão ao estagiário identificar áreas/domínios de intervenção, de acordo com interesses ou necessidades do contexto de estágio e assim conduzir à elaboração de um projeto de intervenção para o restante tempo de estágio (cerca de dois meses e meio). As caracterizações e projeto/plano de intervenção resultantes deste período de observação são entregues ao Orientador Cooperante e ao Orientador Institucional para análise e recomendações.

Na vertente de projeto/planificação, os alunos elaboram planificações diárias de atuação (sendo obrigatórias pelo menos duas por semana), no âmbito do seu projeto de intervenção, tendo em conta o projeto curricular, as características, necessidades e interesses do grupo/turma de crianças e as indicações dadas pelo Orientador Cooperante e pelo Orientador Institucional.

A vertente de implementação/atuação, desenvolvida ao longo do restante período de estágio, contempla o apoio à concretização das propostas de planificação do Orientador Cooperante e à implementação das atividades previstas no seu projeto de intervenção, de forma autónoma, apoiado pelo Orientador Cooperante.

Na vertente de reflexão está prevista a reflexão diária, por parte do estudante, da sua atuação e registo (diário de bordo), reflexão das atividades propostas, assim como a reflexão oral com o seu Orientador Cooperante, sempre que seja possível e necessário, sendo que, previsto formalmente, tal deva acontecer semanalmente. Na vertente de reflexão estão ainda contemplados, com o grupo de estagiários de um mesmo Orientador Institucional, quatro momentos, sob a forma de seminário, e os momentos de reflexão

individual entre o Orientador Institucional e Estagiário sempre que este considere necessário ou o Estagiário o solicite.

Os momentos de reflexão crítica e fundamentada, centrada sobre a sua atuação/observação, serão registados e incluídos no portefólio de estágio a apresentar ao Orientador Institucional. Os referentes que poderão servir de base à elaboração das reflexões, em termos gerais, sugerem ao estagiário que reflita sobre as suas expectativas ou receios, objetivos de ensino/educativos, metodologias e estratégias utilizadas e/ou a utilizar, interações conseguidas e/ou a conseguir, identificando quais as mudanças/melhorias a efetuarem e formas de as concretizar.

No que se refere à avaliação, artigo 12.º do regulamento em análise, o estagiário será avaliado com base no seu desempenho em cada uma das vertentes anteriormente descritas, valorizando-se o seu “empenho e responsabilidade, rigor e adequação (científica e didática), a sistematicidade, a progressão, a criatividade e a autonomia, incidindo sobretudo nas dimensões: sentido de responsabilidade deontológica, organização, gestão e realização do processo de ensino-aprendizagem nas suas componentes científicas e pedagógico-didática e iniciação ao desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Regulamento da prática de ensino supervisionada do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino, p. 9).

Em síntese, salientamos, da análise aos documentos referentes à prática pedagógica (IPP e PES), que subjaz, nesta ESE, um modelo de formação e supervisão que coloca ênfase na prática enquanto processo reflexivo. Tal é perceptível nos objetivos, na forma como está organizada a própria prática pedagógica (vertente de observação, de planificação, de participação/atuação e de reflexão) e inclusivamente nos critérios de avaliação que apontam para a formação de educadores e professores capazes de analisar, prever, integrar, pesquisar e refletir de forma construtiva, crítica e fundamentada, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo competências numa atitude metacognitiva.

Os papéis dos Orientadores (Cooperante e Institucional), passam sobretudo pela orientação/apoio nas vertentes da prática pedagógica (observação, planificação, atuação, reflexão) e pela recolha de elementos que lhe permitam avaliar o estagiário nessas vertentes. A forma como as suas atribuições são enunciadas, utilizando expressões como acompanhar, orientar, apoiar, colaborar, participar, não se coaduna com modelos prescritivos de supervisão, mas sim com modelos de supervisão colaborativos, construtivistas e sócio construtivistas, de base reflexiva, tornando-se evidente que o foco da supervisão não é apenas a avaliação, mas sobretudo a facilitação do desenvolvimento profissional do estudante.

Igualmente constatada, pela análise dos documentos referidos, é a preocupação da articulação entre a prática pedagógica, nos dois ciclos de estudo (Licenciatura e Mestrado). Concebendo a IPP como tempo que visa promover experiências de Iniciação à Prática Profissional numa abordagem profissional e vocacional, possibilita, ao nível da PES, a ação, a sustentação e o aprofundamento no(s) nível(eis) de ensino, de acordo com a área de profissionalização de escolha do estudante.

5.2. As perspectivas dos estudantes sobre a prática pedagógica

O questionário aos estudantes, em consonância com os objetivos do estudo, pretendia obter informação sobre as perspectivas dos mesmos sobre a Prática de Ensino Supervisionada, tendo sido organizado em cinco grandes blocos:

- I) Caraterísticas dos estudantes respondentes;
- II) A importância atribuída à PES na formação de educadores e professores;
- III) A opinião sobre o seu próprio processo de PES;
- IV) As perspectivas sobre o desempenho do Estagiário, Orientador Cooperante e Orientador Institucional no contexto da PES;
- V) Contributo da PES para o desempenho profissional e sugestões para melhorar a PES no contexto da formação de professores.

Quarenta e dois estudantes responderam aos questionários, o que corresponde a uma taxa de retorno de 70%, considerando que todos os 60 estudantes matriculados na UC de Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2011/2012, foram convidados a responder ao questionário.

5.2.1. A importância da PES – Prática de Ensino Supervisionada na formação de educadores e professores

Querendo obter informação, quanto à valoração da Prática de Ensino Supervisionada para os estudantes, organizou-se este segundo bloco em quatro questões, nomeadamente:

- a) O grau de importância que atribuem as finalidades da mesma;
- b) O grau de importância que atribuem à PES na formação de educadores e professores;
- c) O grau de articulação que consideram existir entre esta componente/área da formação e as restantes áreas formativas e ainda
- d) O que representou a PES no seu percurso de formação.

A primeira questão incide no grau de importância que os estudantes conferem a finalidades da PES. A grande maioria das respostas situam-se entre o importante e o muito importante e os resultados obtidos em percentagens estão patentes na tabela 5.1.

Tabela 5.1. – As Finalidades da PES

A importância das finalidades da PES para os estudantes/estagiários (respostas de “I - importante” e “MI - muito importante”)	%		
	I	MI	Total
Possibilitar a mobilização de conhecimentos adquiridos na parte curricular;	47	48	95
Preparar o futuro educador/professor para a prática docente;	21	74	95
Promover o desenvolvimento de competências investigativas;	57	36	93
Dominar métodos relacionados com o processo de ensino/aprendizagem;	29	64	93
Possibilitar uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional;	24	76	100
Dominar saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem;	36	62	98
Proporcionar uma formação pessoal e social;	40	50	90
Socializar o futuro educador/professor de acordo com os modelos que deve seguir;	52	33	85
Observar situações de educação e ensino;	31	67	98
Possibilitar o domínio de técnicas relacionadas com o processo de ensino/aprendizagem;	50	48	98
Possibilitar o conhecimento do processo educativo no que se refere à planificação, preparação, concretização e avaliação;	31	69	100
Colaborar em situações de educação e ensino;	45	52	97
Verificar a aptidão, vocação do futuro educador/professor para o exercício da profissão;	33	62	95
Estabelecer o elo entre a fundamentação teórica e a prática educacional;	48	50	98
Possibilitar o conhecimento acerca das crianças: processos de aprendizagem, interesses, necessidades e dificuldades mais frequentes;	31	67	98
Possibilitar o conhecimento do currículo: conteúdos, objetivos educativos/ensino;	48	45	93
Permitir o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, técnicas, atitudes e valores	43	57	100
Proporcionar experiências educativas diversificadas em contextos escolares diversificados;	38	62	100
Servir como fonte de experiências concretas para a discussão de questões de educação/ensino e estratégias pedagógicas;	55	43	98
Produzir, em contexto real, práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a realidade	36	64	100
Possibilitar o desenvolvimento profissional como futuros docentes	33	67	100

Os dados obtidos permitem-nos dizer que as finalidades da PES, consideradas pelos estudantes como “Importante” e “Muito Importante” no seu conjunto, com uma percentagem de respostas de 100%, são:

- Possibilitar uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional;
- Possibilitar o conhecimento do processo educativo no que se refere à planificação, preparação, concretização e avaliação;
- Possibilitar o desenvolvimento profissional como futuros docentes;

- d) Produzir, em contexto real, práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a realidade;
- e) Permitir o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, técnicas, atitudes e valores;
- f) Proporcionar experiências educativas diversificadas em contextos escolares diversificados;

Os restantes itens são, contudo, igualmente valorizados, nunca descendo abaixo dos 85% de respostas “importante” e “muito importante”, o que nos parece significativo. Para além das possibilidades apresentadas como finalidades da PES, registaram-se ainda as respostas de dois estudantes que assinalaram outras finalidades da PES não previstas no questionário, nomeadamente, o facto de considerarem como finalidade da PES, e igualmente importantes o

Contato direto com os Encarregados de Educação, tendo consciência de algumas dúvidas ou incerteza dos mesmos relativamente aos seus educandos. Este contato possibilita um maior conhecimento dos estagiários sobre as dificuldades dos alunos, bem como de características pessoais de alguns encarregados de educação, originando a que a prática educativa vá ao encontro das necessidades reais das crianças. (E3);

Promover um nível crescente de autoconfiança, proporcionar aos estudantes uma melhor perceção do seu próprio processo de desenvolvimento, permitir, com maior rigor, uma autoavaliação consciente. (E7)

De acordo com os resultados obtidos (ver gráfico 5.1.), a questão seguinte (qual o grau de importância que atribui à PES na formação de educadores e professores?) confirma o quanto esta área de formação é valorizada pelos estudantes, com 90% a considerarem-na “muito importante”.



Gráfico 5.1. – *Grau de importância da PES*

Ao solicitarmos a justificação para a sua resposta, os dados qualitativos permitiram-nos organizar as respostas em quatro categorias: Preparação para a profissão; Aplicação de conhecimentos; Articulação teórico-prática e Motivos pessoais. Das categorias apresentadas, entende-se:

Preparação para a profissão - é a categoria que considera as razões pelas quais é atribuído pelos estudantes um grau de importância à PES, por esta permitir a preparação para a profissão;

Aplicação de conhecimentos - é a categoria que atenta às razões pelas quais é atribuído pelos estudantes um grau de importância à PES, por esta permitir a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do percurso formativo;

Articulação teórico-prática - é a categoria que considera as razões pelas quais é atribuído pelos estudantes um grau de importância à PES, por esta permitir a articulação dos saberes teórico-práticos;

Motivos pessoais - é a categoria que agrupa as razões pelas quais é atribuído pelos estudantes um grau de importância à PES, por motivos pessoais;

Apresentamos na tabela 5.2, as categorias e as respectivas subcategorias que emergiram no tratamento e análise dos dados:

Tabela 5.2. – *Justificação da importância da PES na formação de educadores e professores (categorias/subcategorias)*

Tema	Categoria (CAT)	Subcategoria (SCAT)	Total de UD P/ SCAT	% P/ SCAT	Total de UD P/ CAT	% P/ CAT
Justificação para o grau de importância da PES	Preparação para a profissão	Contato com a comunidade educativa	6	6,5%	39	42,4%
		Contato com contextos/ ambiente educativo	19	20,7%		
		Aquisição de competências profissionais	14	15,2%		
	Aplicação de conhecimentos	Desenvolver métodos e técnicas	13	14,1%	21	22,8%
		Adquirir experiência	8	8,7%		
	Articulação teórico-prática	Construção de saberes	7	7,6%	18	19,6%
		Analisar e consolidar saberes	11	12%		
	Motivos pessoais	Saber-fazer	9	9,8%	14	15,2%
		Saber-Ser	5	5,4%		
	Total		92	100%	92	100%

É a categoria da *Preparação para a profissão* aquela onde se verifica uma maior frequência de unidades de dados (39). Podemos assim, dizer que as razões mais referenciadas para a importância da PES na formação de educadores e professores se prendem com as preocupações que os estudantes têm ao longo da sua formação, designadamente que esta os prepare para o exercício da docência, para a inserção na vida ativa e para o mercado de trabalho.

Nesta categoria foi possível organizar os dados em três subcategorias, prendendo-se cada uma delas com preocupações dos estudantes, em concreto: a *preparação para o contato com contextos/ambientes educativos* diversificados e a sua adaptação aos mesmos e à realidade das escolas, sendo esta a que registou maior unidades de dados (19); a *aquisição de competências profissionais*, que revela a

preocupação dos estudantes com a aquisição de competências necessárias ao exercício da profissão docente (14): há formação de uma identidade profissional e ao aprender a profissão e por último a *preparação para o contato com a comunidade educativa* (6): crianças, famílias, outros colegas;

A categoria aplicação dos conhecimentos subdivide-se em duas subcategorias que, por sua vez, refletem as preocupações dos estudantes, quer em adquirir experiência, quer em desenvolver métodos e técnicas ao longo do seu percurso formativo, particularmente nesta área de formação. A subcategoria *desenvolver métodos e técnicas*, com 13 unidades de dados, prende-se com os aspetos referidos pelos estudantes que consideram a PES importante pois permite-lhes aprender a planificar e a desenvolver capacidades de observação e reflexão. *Adquirir experiência* é a outra subcategoria que apresentando uma frequência de 8, refere-se à preocupação dos estudantes quanto a aprender com a prática a dominar os saber-fazer inerentes à profissão docente.

Razões apontadas pelos estudantes para a importância da PES permitiu-nos ainda aferir a categoria que denominámos articulação teórico-prática. Esta reflete a preocupação dos mesmos em, por um lado *analisar e consolidar saberes* (subcategoria), evidenciando a articulação teórico-prática, e, por outro, *construir saberes* (subcategoria) na e sobre a prática, possibilitando a reflexão na ação.

Evidenciam os dados que a PES é importante para estes respondentes por motivos pessoais (categoria) nomeadamente ao nível do *Saber-Ser* (subcategoria) e *Saber-Fazer* (subcategoria), uma vez que a PES permite perder medos e receios, promover o nível de autoconfiança, esclarecer de dúvidas e perceber lacunas na sua prática.

Constituiu-se como indicador da importância da PES, na formação de professores, saber como consideram os respondentes a articulação desta área de formação com as restantes áreas formativas, colocando-se, por isso, neste bloco de questões, como anteriormente já referido, uma questão que nos permitisse aferir essa articulação. Os resultados obtidos estão patentes no gráfico 5.2.

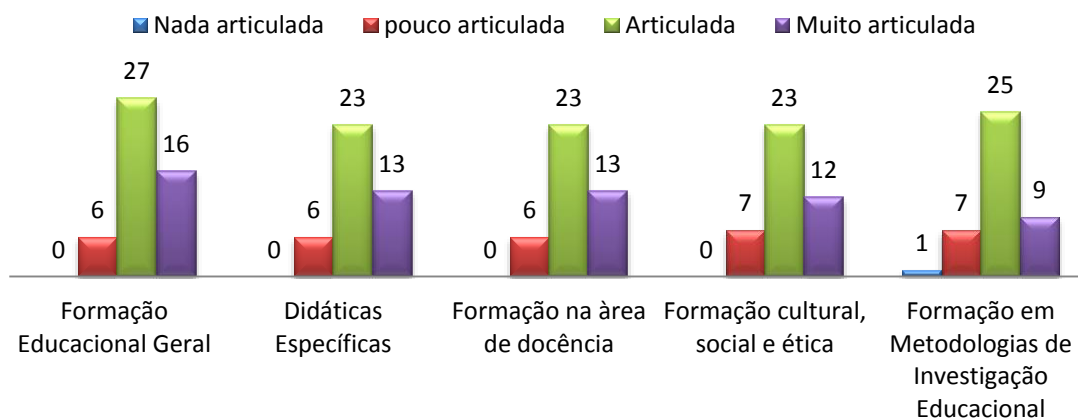


Gráfico 5.2. - Grau de articulação entre a PES e as restantes áreas

A leitura dos resultados permite constatar que os estudantes consideram que a articulação entre a PES e as restantes áreas de formação é articulada. Ao olharmos os dados quanto à valoração de “muito articulada” constatamos que a área com maior frequência absoluta é área da Formação Educacional Geral ou seja a área que abrange “os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino.” (Decreto-Lei n.º 43/2007 D.R. nº 38, I Série, 2007, p. 1323)

Sendo neste caso, considerando as respostas “Articulada” e “Muito articulada” (21%), a área em que os respondentes consideram existir maior articulação entre as diferentes áreas formativas e a PES. Com percentagem igual (20%) de respostas estão as áreas das didáticas específicas, da formação na área de docência e a área da formação cultural, social e ética, sendo a área da formação em Metodologias de Investigação Educacional aquela que obteve menor percentagem de respostas (19%), ou seja, a área na qual os estudantes consideram existir uma menor articulação com a Prática de Ensino Supervisionada.

Na questão que procurou obter dados sobre o que representou para os respondentes a Prática de Ensino Supervisionada, foi solicitado que das hipóteses apresentadas nos indicassem três opções por ordem da que mais privilegiaram à que menos privilegiaram como sendo a representação/conceção que tiveram/têm desta componente de formação.

Podemos afirmar, de acordo com os dados obtidos (gráfico 5.3.), que estes respondentes consideram a PES como um tempo privilegiado de aprendizagens; como segunda opção, um tempo de observação, de aprendizagem, de experimentação e de reflexão, apoiado e orientado por professores mais experientes, plenamente partilhado; e, como terceira opção, consideram a PES como um tempo de transição entre a realidade do mundo académico e o mundo profissional.

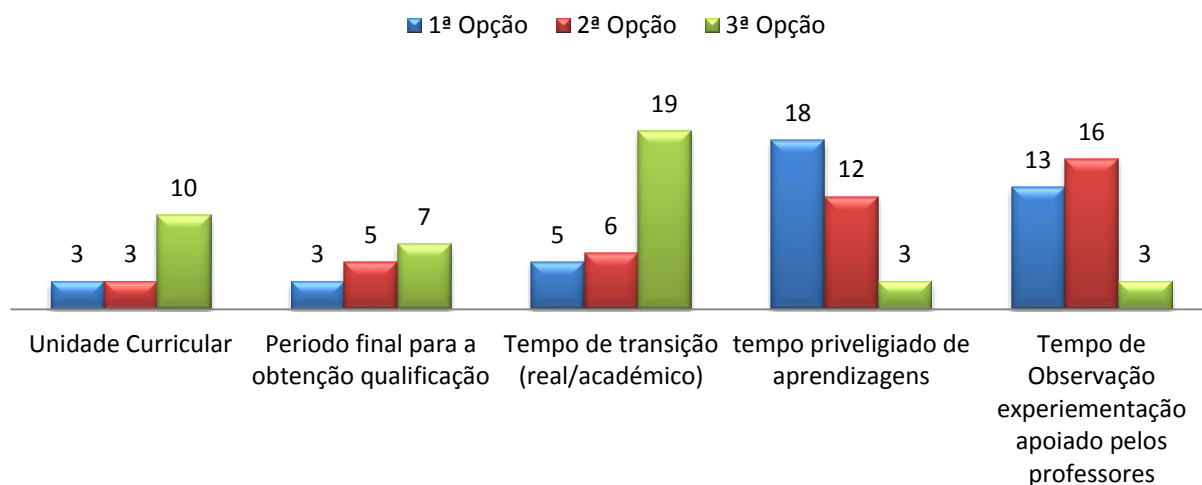


Gráfico 5.3. – Representação/conceção da PES

A PES é concebida pelos estudantes participantes como um tempo de aprendizagem, de reflexão e de aquisição de competências que lhes possibilita o desenvolvimento profissional como futuros docentes. Encarada como tempo de transição entre o meio académico e o mercado de trabalho são valorizadas por estes estudantes participantes as finalidades da PES que permitem a sua preparação para profissão, designadamente por permitir o contato com ambientes educativos diversificados e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão docente.

Sendo a PES uma UC claramente valorizada, pelos estudantes participantes, no cômputo da formação inicial, os dados obtidos quanto à sua articulação com as restantes áreas formativas, particularmente o facto de nenhuma das áreas obter valoração significativa no grau “muito articulada” e a área da formação em Metodologias de Investigação Educacional obter a menor percentagem de respostas considerando as respostas “Articulada” e “Muito articulada”, parecem-nos indicadores de necessidade de maior análise, reflexão e aprofundamento do currículo de formação.

Sendo a prática pedagógica campo privilegiado de investigação, a sua articulação com a componente das metodologias de investigação educacional, é desejável e imprescindível para o domínio de métodos e técnicas de investigação, assim como, para o desenvolvimento de competências de observação, de problematização, de análise, de reflexão e de compreensão de contextos e situações educativas. Acreditamos que uma forte articulação entre estas duas componentes formativas – a prática pedagógica e as metodologias de investigação educacional – contribui para uma formação de professores baseada na reflexão e investigação (Nóvoa, 2009) e para a consolidação de uma cultura docente centrada na indagação e pesquisa.

5.2.2. O processo da PES – Prática de Ensino Supervisionada: aspetos positivos e negativos do percurso

Serviu este questionário também para a recolha de informação que nos levasse a compreender como os estudantes caracterizam o processo de PES, nomeadamente ao nível de aspetos positivos e negativos decorrentes de todo o processo, assim como para compreender quais as preocupações mais prementes dos estudantes ao longo do processo e ainda para compreender a perceção destes sobre articulação que consideram existir entre os estágios realizados ao nível do 1.º ciclo de estudos (Iniciação à Prática Profissional) e o estágio realizado no 2.º ciclo de estudos (Prática de Ensino Supervisionada).

Assim, organizamos este bloco em quatro questões abertas, solicitando a enumeração de um máximo de três preocupações/aspetos conforme a questão, que tratámos recorrendo a análise de conteúdo, permitindo organizar os dados de acordo com categorias e subcategorias (possibilitando, desta forma, a interpretação dos dados recolhidos), e uma última questão fechada com escala tipo Likert de quatro itens entre “Muito articulado” e “nada articulado”, com a solicitação da devida justificação, em questão aberta.

A primeira questão deste bloco pretendia que os respondentes, recorrendo apenas a três adjetivos, caracterizassem o seu processo da PES. Esta questão permitiu-nos constatar que os respondentes caracterizam a sua PES como sendo uma experiência marcante, maioritariamente positiva, numa dimensão quer pessoal quer profissional, destacando-se das respostas obtidas a caracterização da PES como enriquecedora (11); gratificante (8); estimulante/motivante (5), desafiante (5) e ainda como reflexiva (9).

As respostas obtidas à questão “quais são as suas principais preocupações ao longo do processo da PES?” (questão 12), após sistematização em grelhas de análise (anexo B), permitiu-nos organizar os dados em três metacategorias, a saber: Inseguranças; Organização Temporal e Conhecimento Profissional Docente. Estas, por sua vez, subdividiram-se em categorias e subcategorias, tal como apresentamos na tabela 5.3.

Tabela 5.3. – Principais preocupações ao longo do processo da PES
(metacategorias/categorias/subcategorias)

Tema	Metacategorias (MCAT)	Categoria (CAT)	Subcategoria (SCAT)	Total de UD P/ SCAT	% P/ SCAT	Total de UD P/ CAT	% P/ CAT	Total de UD P/ MCAT	% P/ MCAT
Principais preocupações do estudante processo da PES	Inseguranças	Pessoais	-----	10	9	10	29	31	29
		Profissionais	-----	21	20	21			
	Organização temporal	-----	-----	4	4	4	4	4	4
	Conhecimento Profissional Docente	Conhecimento do contexto	Diagnóstico e análise	5	5	20	20	69	67
			Relacional	8	8				
			Intervenção	7	7				
		Conhecimento do currículo	Domínio dos saberes	9	8	35	33		
			Aplicação dos saberes	26	25				
		Conhecimento científico/pedagógico	Aquisição de competências profissionais	6	6	14	14		
			Pesquisa e aprofundamento do conhecimento teórico	8	8				
	Total				104	100	104	100	104

A metacategoria *Inseguranças* dividiu-se, por seu turno, em duas categorias: *Pessoais* e *Profissionais*, dizendo estas, respeito a preocupações dos estudantes, que refletem inseguranças e receios, quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Para as questões pessoais (9%), registámos um conjunto de UD tais como o receio de “não ter criatividade” ou “não possuir suficientes capacidades” e registámos um total de 21% de UD que

considerámos pertencer à CAT *Profissionais*, ou seja, preocupações que remetem para o receio ou inseguranças dos estudantes ao nível da sua intervenção “profissional” tais como “fazer um bom trabalho”, “ser uma mais-valia para o contexto”; “iniciar o meu percurso de educadora”.

A metacategoria *Organização Temporal* refere-se a preocupações de ordem da capacidade de organização dos respondentes, nomeadamente no cumprimento de prazos e de tarefas (portefólio, planificações) e na articulação da sua atividade profissional com a atividade de estudante, sendo esta uma preocupação dos estudantes para a qual se obteve 4% das UD.

Na metacategoria *Conhecimento Profissional Docente*, referindo-se esta a preocupações dos estudantes com a construção do conhecimento profissional docente, organizamos os dados em três categorias, que despontaram quer do quadro teórico de referência, quer da análise sistemática dos dados, procurando o sentido que deles emergia (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994), são elas:

Conhecimento do contexto (CAT) – agrupa as preocupações relativas ao domínio e compreensão das características, necessidades do contexto e das crianças, assim como os aspetos interrelacionais dos diferentes intervenientes no processo e a adequação da intervenção dos estudantes no mesmo;

Conhecimento do currículo (CAT) – agrupa as preocupações relativas ao domínio dos saberes curriculares e a sua aplicação, nomeadamente as planificações das ações, a implementação do projeto/plano de ação e sua execução;

Conhecimento científico/pedagógico (CAT) – esta categoria considera o conhecimento necessário ao desenvolvimento profissional e aquisição de competências profissionais para o exercício da profissão, a pesquisa, investigação, reflexão e o aprofundamento dos saberes científicos, pedagógicos e didáticos.

Cada uma destas categorias subdividiu-se, por sua vez, em subcategorias que pretendem uma organização dos dados mais compreensiva e interpretativa.

É a metacategoria *Conhecimento Profissional Docente*, que regista uma maior percentagem de unidades de dados (67%) quanto ao que diz respeito às preocupações dos respondentes, demonstrando o quanto os estudantes, ao longo do seu processo de PES, se preocupam com a construção do conhecimento profissional docente. De acordo, com Montero (2005), o conhecimento profissional docente é “*o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.*” (p.218).

Verificou-se pela análise dos dados que os estudantes respondentes se preocupam maioritariamente com o domínio e *conhecimento do currículo* (CAT) (33%), sendo a sua maior inquietação *saber aplicar os conhecimentos/saberes* (SCAT) (25%) adquiridos ao longo do processo de formação, assim como dominar os *saberes curriculares* (SCAT) (8%) inerentes à área de intervenção. Unidades de dados registadas como “saber adequar o projeto ao grupo/turma”, “saber aplicar a teoria na prática”, ou ainda “dominar todas as áreas curriculares” e “como efetuar um projeto?” são exemplificativas da necessidade dos estudantes em adquirirem um conjunto de informações, aptidões e valores necessários ao exercício da atividade docente.

Os dados recolhidos nesta questão (12) do questionário levam-nos ainda a referir que são preocupações dos estudantes, o *conhecimento dos contextos* (CAT) do ponto de vista de *diagnóstico e análise* (SCAT), do ponto de vista *relacional* (SCAT) e ainda de *intervenção* (SCAT.), sendo a subcategoria *Relacional* aquela onde se regista maior percentagem de unidades de dados (8%). Esta subcategoria diz respeito às preocupações com a capacidade relacional, nomeadamente, “*ter uma boa relação com o grupo de crianças, famílias e equipa*” e “*ter uma boa relação e apoio do professor/educador cooperante*”.

Na subcategoria *Intervenção*, querendo esta refletir e considerar o conjunto de preocupações dos estudantes relativamente à sua intervenção no contexto, quanto ao apoio, promoção de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, propor ações desafiadoras, entre outras, registámos 7% de UD, o que demonstra que, ao longo do processo de estágio, são também preocupações dos estudantes os contributos que podem oferecer ao contexto onde estão integrados.

Proceder ao *diagnóstico e análise* (SCAT), apesar de não ser a subcategoria com maior percentagem de UD, na categoria *Conhecimento do Contexto*, são preocupações dos estudantes, ou seja, há uma preocupação em observar e conhecer as crianças, as suas reais necessidades e interesses; em conhecer problemas sociais do contexto de estágio para o melhor compreender, realizar diagnóstico e posteriormente analisar para compreender a realidade.

O *conhecimento científico/pedagógico* (CAT), por sua vez, subdivide-se em duas subcategorias: *aquisição de competências profissionais* (6%) e pesquisa e aprofundamento do conhecimento teórico (8%). Estas refletem as preocupações dos estudantes quanto às questões de aquisição de competências profissionais, evidenciando-se sua preocupação em aprender a ser, a estar e ao saber-fazer docente.

O processo de PES, como já referido anteriormente, é referido por 90% dos respondentes como sendo muito importante no seu percurso formativo, tendo como uma das justificações, o facto de esta componente da formação permitir preparar para a profissão, designadamente na aquisição de competências necessárias ao exercício da profissão docente, o que mais uma vez é possível constatar na análise dos dados recolhidos na questão 12.

A subcategoria *Pesquisa e aprofundamento do conhecimento teórico* (8%) reflete quais são as preocupações dos estudantes com a pesquisa, investigação e aprofundamento do conhecimento teórico

que possibilite a sustentação da sua ação, assim como a mobilização dos mesmos “*num saber em ação integrador que se traduz na condução de cada ato pedagógico singular*” (Roldão, 2010, p. 8).

Concluindo, podemos afirmar que as preocupações dos estudantes, durante o seu processo da Prática de Ensino Supervisionada, são as da *Construção do Conhecimento Profissional Docente*, mais concretamente, no domínio e conhecimento do currículo.

São também preocupações dos estudantes, aquelas que acabam por demonstrar inseguranças dos mesmos numa dimensão profissional e ainda as questões relacionadas com o cumprimento de prazos e articulação com o estatuto de trabalhador-estudante, sendo estas, como já apresentado, as que podemos referenciar com menor frequência.

As questões seguintes do questionário (questão n.º 13 e questão n.º 14) pretendiam ajudar-nos a compreender quais os aspetos que os estudantes consideraram mais positivos e negativos no seu processo de PES, respetivamente. Assim, à questão n.º 13 (Quais, os aspetos que considerou mais positivos no seu processo de PES?), obtivemos dados que, após sistematização em grelha de análise (anexo B), nos conduziram ao estabelecimento das seguintes metacategorias, categorias e subcategorias (ver tabela 5.4) que orientaram o nosso processo de análise:

Tabela 5.4 – *Aspetos positivos do processo da PES (metacategorias/categorias/subcategorias)*

Tema	Metacategorias (MCAT)	Categoria (CAT)	Subcategoria (SCAT)	Total de UD P/ SCAT	% P/ SCAT	Total de UD P/ CAT	% P/ CAT	Total de UD P/ MCAT	% P/ MCAT
Aspetos positivos do processo da PES		Motivos Pessoais	-----	10	8	10	8	10	8
		Apoio e acompanhamento do processo	-----	12	10	12	10	12	10
	Conhecimento Profissional Docente	Conhecimento do contexto	Relacional	23	19	38	32	97	82
			Diversidade de contextos / organização escolar	15	13				
		Conhecimento do currículo	Domínio dos saberes	3	3	22	19		
			Aplicação dos saberes	19	16				
		Conhecimento científico/pedagógico	Aquisição de competências profissionais	18	15	37	31		
			Investigação / aprofundamento do conhecimento teórico	19	16				
	Total				119	100	119	100	119

Das metas categorias, categorias e subcategorias apresentadas, entende-se:

Motivos Pessoais: é uma categoria que considera os aspetos do foro pessoal do respondente, nomeadamente conhecimento de si, motivações e vocação, autocontrolo de emoções e sentimentos;

Apoio e acompanhamento do processo: é a categoria que assenta nas questões do acompanhamento do processo da PES por parte dos orientadores institucionais, orientadores cooperantes e institucional (entidade cooperante e formadora);

Conhecimento Profissional Docente: é a metacategoria que diz respeito à construção do conhecimento profissional docente necessário para ensinar, requerendo este a devida articulação e uso integrado das dimensões: conhecimento científico, pedagógico e didático de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do contexto e do aluno (Roldão, 2010), que se constituíram como categorias de análise (anteriormente descritas na questão n.º 12).

Esta última metacategoria, *Conhecimento Profissional Docente*, já identificada na questão anterior do questionário (n.º 12) como sendo uma das preocupações dos estudantes, emerge agora dos dados como um dos aspetos positivos do processo da PES, que apresenta maior número de UD (82%), contrastando nitidamente com as percentagens de UD obtidas quer na categoria *Motivos Pessoais* (8%) quer na categoria de *Apoio e Acompanhamento do processo da PES* (10%), permitindo-nos aferir que, sendo o Apoio e Acompanhamento do processo da PES uma das suas preocupações, é igualmente um dos aspetos positivos do seu processo de estágio.

Revelam os dados que, apesar de referenciados como aspetos positivos “o apoio incondicional do Orientador Cooperante” e as “orientações do Orientador Institucional” assim como, a nível pessoal, o facto de o processo da PES ter possibilitado conhecerem-se a si próprios como docentes e ter contribuído para o desenvolvimento das capacidades de autocontrolo, a maioria dos respondentes considera que o aspeto mais positivo de todo o processo é permitir a construção do conhecimento profissional docente.

A leitura dos dados possibilitou constatar que a subcategoria *Relacional* (CAT: Conhecimento do contexto e do aluno) é a que apresenta maior percentagem de unidades de dados (19%), considerando os respondentes que os aspetos positivos do seu processo de PES foram as relações estabelecidas no contexto de estágio com os diferentes intervenientes: crianças, famílias e restante equipa institucional e os afetos. A boa relação estabelecida com o Orientador Cooperante é um dos aspetos mais valorizados e referenciados positivamente.

Igualmente referenciadas são as subcategorias *Aplicação dos Saberes* (CAT: Conhecimento do currículo) e a *Investigação/Aprofundamento do conhecimento teórico* (CAT: Conhecimento Científico e Pedagógico) apresentando ambas a mesma percentagem de UD (16%). Revelam estes dados que a possibilidade de realização e concretização de projetos e ações, assim como poder experimentar e ensinar, são aspetos positivos referidos pelos respondentes, na dimensão da aplicação dos saberes.

Aspetos referidos como positivos são ainda a possibilidade de investigar, refletir e adquirir maior conhecimento teórico (16%) ao longo do processo da PES.

A questão n.º14 do questionário aplicado, como já referido, pretendia recolher dados quanto a aferir aspetos negativos do processo da PES. Os dados obtidos fizeram emergir as seguintes categorias e subcategorias (tabela 5.5.):

Tabela 5.5. – *Aspetos negativos do processo da PES (categorias/subcategorias)*

Tema	Categorias	Subcategoria	Total de UD P/ SCAT	% P/ SCAT	Total de UD P/ CAT	% P/ CAT
Aspetos negativos do processo da PES	Motivos Pessoais	Inseguranças	10	11	27	30
		Organização Temporal	17	19		
	Apoio e acompanhamento do processo	Orientador Institucional	9	10	41	45
		Orientador Cooperante	22	24		
		Institucional	10	11		
	Currículo do curso	Carga horária da UC PES	8	9	22	25
		Apoio e articulação com outras UCs	7	8		
		Organização e regulamentos	7	8		
	Total		90	100	90	100

Podemos constatar, pela análise dos dados relativos à questão n.º 14 do questionário, “*Quais os aspetos que considerou mais negativos no seu processo de PES?*”, e após a sua sistematização em grelhas de análise (anexo B), que emergiram categorias e subcategorias, já identificadas e descritas na questão n.º 13 deste mesmo questionário, ou seja, quando os respondentes foram questionados sobre os aspetos positivos do seu processo de PES.

A categoria *Motivos Pessoais* e a categoria *Apoio e acompanhamento do processo* são duas categorias que emergem quando referidos quer os aspetos positivos, quer os aspetos negativos do processo de PES. Como aspetos negativos surgem com frequências relativas significativas, a categoria *Apoio e acompanhamento do processo* (45%), sendo este o aspeto considerado mais negativo de todo o processo de PES, particularmente o apoio e acompanhamento por parte do Orientador Cooperante, que emerge como subcategoria com a frequência de unidades de dados mais elevada (24 %) nesta questão. Supostamente, o Orientador Cooperante está aberto e disponível para oferecer suporte ao estagiário na medida em que opta por acolher ou não um estagiário. No entanto, referem os estudantes participantes ter “falta de apoio” por parte do Orientador Cooperante, demonstrando este “pouca abertura e disponibilidade”. Salientam ainda como aspeto negativo sentirem que o Orientador Cooperante está pouco envolvido com o processo de estágio. Os dados obtidos levam-nos a refletir sobre a forma como o processo de acompanhamento por parte do Orientador Cooperante está a decorrer e a querer aprofundar conhecimentos sobre o processo de seleção dos mesmos e suas motivações.

Na subcategoria *Orientador Institucional* (CAT: Apoio e acompanhamento do processo) (10%), foi possível registar unidades de dados que remetem para o facto de que os estudantes consideram existir “pouco contato com o Orientador Institucional”, “falta de apoio do Orientador Institucional” e ainda “atitude pouco construtiva do Orientador Institucional”.

Não sendo esta subcategoria a que apresenta maior frequência absoluta, deixa-nos, contudo, apreensivos, no sentido de que o Orientador Institucional nos aparece aqui afastado do orientador institucional ideal de Blumberg (1976), já que para este os orientadores surgem “*como indivíduos abertos, de contatos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar.*” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 73)

Da categoria *Motivos Pessoais*, sendo que esta considera os aspetos do foro pessoal do respondente, nomeadamente receios e medos de atuação, de apresentação de atitudes desadequadas e ainda aspetos do foro de capacidade organizativa, emergem duas subcategorias: *Inseguranças* e *Organização temporal*.

Estas duas subcategorias indicam-nos que os estudantes consideraram igualmente negativos, no seu processo de PES, aspetos que se prendem quer com as suas próprias inseguranças (“Medo de não ter uma atitude assertiva” ou “receio de não saber dar uma resposta adequada às questões das crianças”), quer com a capacidade de se organizarem para darem resposta às exigências desta UC, nomeadamente o facto de serem trabalhadores estudantes e não de realizarem a PES em exclusividade, diminuindo o seu tempo disponível para o cumprimento dos objetivos formativos.

Emerge também da sistematização dos dados a categoria *Currículo do Curso*, entendendo-se que esta considera as questões relacionadas com organização e estrutura do plano de estudos, carga horária das Unidades Curriculares, suas articulações e objetivos de aprendizagem e ainda as questões inerentes à organização administrativa e funcional do programa de formação.

Desta categoria, *Currículo de Curso*, emergem três subcategorias, como já apresentadas na tabela 5.4: *Carga horária da UC PES*, *Apoio e articulação com as outras UCs* e *Organização e regulamentos*, que, no seu conjunto, registam 25% de unidades de dados, sendo que a subcategoria com mais unidades de dados é a *Carga horária da UC PES* (9%), julgada pelos estudantes como sendo insuficiente, referindo que consideram que as horas em estágio são diminutas, particularmente para um estágio em Ensino Básico do 1.º Ciclo.

Um aspeto a merecer maior reflexão e preocupação por parte da instituição formadora e respetivo corpo docente será a perceção negativa dos estudantes quanto à articulação entre as diversas Unidades Curriculares e a Unidade Curricular da PES - Prática de Ensino Supervisionada. Os estudantes referem que existe “pouca ligação à prática das outras UCs”, assim como sentem carência no domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao contexto real, particularmente “falta de

conhecimentos sobre métodos de ensino” e “falta de preparação e conhecimentos para planificar a ação educativa”.

A leitura dos dados permite igualmente afirmar que os estudantes respondentes consideram que na subcategoria *Organização e regulamentos* (CAT: Currículo do Curso), um dos aspetos negativos é o facto de “os estágios não serem de intervenção desde a licenciatura” (e apenas ao nível do 2.º ciclo de estudos). Consideram igualmente negativo o facto de a PES “decorrer ao mesmo tempo de outras UCs”.

Em conclusão, como aspetos mais positivos do processo de PES identificamos, neste grupo de respondentes, o facto de a PES possibilitar a construção do conhecimento profissional docente, nas suas diferentes dimensões. Identificamos ainda como aspetos mais negativos, o apoio e acompanhamento do processo da PES, particularmente, e como atrás referido, o apoio e acompanhamento por parte do Orientador Cooperante. Estes dados reforçam a necessidade de “ouvir” os outros intervenientes neste processo - orientador institucional e orientador cooperante – que no âmbito deste trabalho se fará mais adiante, nomeadamente o cruzamento das diferentes perspetivas.

À última questão deste bloco – O Processo da PES – Prática de Ensino Supervisionada, questão n.º 15 deste questionário obtivemos os resultados que seguidamente apresentamos no gráfico 5.4.:

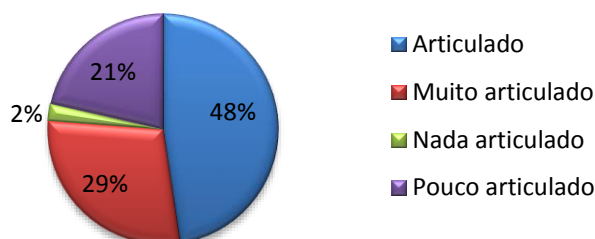


Gráfico 5.4. – *Grau de articulação entre a IPP e a PES*

Constatamos assim que 48% dos respondentes consideram que o processo de IPP - Iniciação à Prática Profissional se encontra articulado com o Processo da PES – Prática de Ensino Supervisionada e que 29% acham que estes processos se encontram muito articulados. Nove respondentes (21%) consideram que estes processos se encontram pouco articulados e apenas um respondente (2%) considera que estes processos não estão nada articulados, sendo que a justificação dada por este respondente é a de que a IPP apenas é “uma adaptação ao que virá”.

Quanto às justificações dadas pelos 48% dos respondentes que considera que estes processos estão articulados, e as justificações dadas pelos 29% dos respondentes que considera estes processos muito articulados, não existem diferenças significativas. Verificámos que ambos julgam que os processos se complementam, sendo a IPP uma preparação para a PES, nomeadamente porque a IPP lhes permite o primeiro contato com o contexto real, fornecendo “aquisições necessárias à continuidade do processo de

formação”, “sendo ambos os processos fundamentais para a formação”. Acreditam ainda que a PES é uma continuação da IPP “com um grau de dificuldade e exigência superior”. Alguns dos respondentes (10) referem, no entanto, que seria importante que todos os estágios fossem como a PES, achando que também a IPP deveria “ser de intervenção”.

Os estudantes que acham os processos da PES e da IPP “Pouco articulado” (9) referem como principal justificação o facto dos estágios de IPP não serem de intervenção. Julgam ser diminuta a sua participação ativa, em contexto real. Consideram, estes estudantes, que passam de um processo pouco exigente na IPP (quanto à sua intervenção) para um processo muito exigente na PES que “requer competências não adquiridas anteriormente”.

Em síntese, pela análise dos dados, neste bloco de questões sobre o Processo da PES, concluímos que este processo é encarado pelos respondentes como sendo um processo que se constitui como uma experiência positiva e satisfatória do seu percurso formativo, sendo a sua maior preocupação a construção do conhecimento profissional docente em particular no domínio e conhecimento do currículo.

São eleitos como aspetos positivos deste processo a possibilidade de construção do conhecimento profissional docente, sendo esta a maior preocupação, dos respondentes; consideram que todo o processo possibilita a concretização e a aquisição desse mesmo conhecimento, nomeadamente o conhecimento do contexto e do aluno, valorizando as aquisições ao nível das competências relacionais.

O aspeto negativo mais evidenciado é o apoio e acompanhamento de todo o processo, com maior incidência no apoio e acompanhamento por parte do Orientador Cooperante.

Por último, consideram, os respondentes que o processo formativo ao nível da componente da Iniciação à Prática Profissional, incluindo a Prática de Ensino Supervisionada, se encontra articulado, entendendo ambos, apesar de inseridos em ciclos de estudo distintos, como etapas de um mesmo processo formativo.

5.2.3. Desempenho do estagiário e dos orientadores (Cooperante e Institucional)

Pretendeu-se neste bloco de questões do questionário aplicado aos estudantes obter dados sobre as suas perspetivas quanto ao que consideram ser o desempenho de um estagiário, assim como dos restantes intervenientes, em particular do Orientador Cooperante e do Orientador Institucional no contexto da PES.

Pretendeu-se igualmente saber quais os aspetos considerados mais positivos e menos positivos do desempenho de ambos os orientadores (cooperante e institucional) para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes participantes neste estudo.

Organizamos este bloco em sete questões, contemplando dois tipos de perguntas: abertas (4) e fechadas, que recorrem a uma escala tipo Likert (3) e que pretendem medir o grau de importância atribuído pelos estudantes aos diferentes desempenhos e funções perspectivados.

A primeira questão, deste bloco, incidia num conjunto de possibilidades de resposta acerca do que se considera ser o desempenho do estagiário na PES, solicitando aos respondentes que assinalassem o grau de importância dada a cada uma das possibilidades. Poderiam optar entre o “nada importante”, “pouco importante”, “importante” e “muito importante”.

Apresentamos os resultados obtidos em percentagens na tabela 5.6 considerando o grau de “importante” e “muito importante”:

Tabela 5.6 – O desempenho do estagiário na PES

O desempenho do estagiário na PES (respostas de “I - importante” e “MI - muito importante”)	%		
	I	MI	Total
Participar nas reuniões para as quais seja convocado;	45	52	97
Adotar uma atitude de imitação da atuação do Orientador Cooperante;	18	4	22
Revelar a capacidade de abordar e adequar as situações reais através da própria análise;	38	62	100
Adotar uma atitude reflexiva e investigativa face às situações vividas e observadas;	21	79	100
Recolher informações de diversas fontes acerca do contexto em que realiza o estágio;	45	50	95
Agradar ao Orientador Cooperante;	23	23	46
Planificar, implementar e avaliar situações educativas propostas por si em colaboração com o educador cooperante;	24	76	100
Participar em projetos e ações desenvolvidas pela escola;	36	62	98
Revelar capacidade relacional principalmente com as crianças;	7	93	100
Aceitar as críticas e tirar partido das mesmas;	12	88	100
Ser um participante ativo nas situações educativas;	19	81	100
Domínio básico dos conceitos teóricos exigidos para a realização das tarefas;	24	74	98
Estabelecer uma relação de proximidade e cooperação com o educador/professor;	31	64	95
Apresentar uma atitude crítica em relação a teorias e conhecimentos;	33	67	100
Adotar uma atitude de observação das situações educativas;	33	67	100
Refletir individualmente ou com o orientador sobre a prática desenvolvida;	19	81	100
Fazer propostas de reformulação das práticas;	38	62	100
Ser “cúmplice” das práticas do educador/professor cooperante;	37	16	53
Saber analisar e caracterizar as realidades e contextos pedagógicos;	33	67	100
Participar, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos de gestão da escola, de equipa pedagógica;	50	47	97
Cumprir os prazos estipulados pelos Orientadores;	22	76	98
Demonstrar conhecimento na ação;	26	74	100

Podemos constatar que os respondentes consideram que, das possibilidades apresentadas relativamente ao desempenho do estagiário, a maioria das respostas são valorizadas, no seu conjunto, com o grau de “importante” e “muito importante”.

As possibilidades em que se obteve um menor número de respostas de “importante” e “muito importante” foram:

- a) Adotar uma atitude de imitação da atuação do Orientador Cooperante;
- b) Agradar ao Orientador Cooperante;
- c) Ser “cúmplice” das práticas do Orientador Cooperante;

Os estudantes respondentes julgam pouco importante, no seu desempenho, apresentarem uma prática profissional que seja uma imitação das práticas do cooperante, assim como consideram pouco importante agirem com a intenção de agradar ao cooperante ou mesmo de serem seus “cúmplices” quer em práticas positivas ou menos positivas.

Estes dados condizem com o referido por Alarcão (1991), de que a “iniciação à profissão, não se pretende que seja – é preciso dizê-lo – uma imitação do mestre, mas um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação.” (p. 1). Atente-se nas palavras dos estudantes respondentes:

Acima de tudo, o estagiário tem que saber “bem” observar, e a partir daí, edificar a sua própria identidade profissional. Não tem que adotar uma postura que seja a “imagem” quer do orientador quer do educador cooperante, mas saber retirar a informação construtiva que um e outro lhe vai dando. (E8)

O estagiário tem de ser honesto e sincero consigo mesmo. Ser consciente de quais são os seus princípios e do que defende relativamente à educação. Prefiro não agradar ao Orientador Cooperante e sentir que estou a agir da maneira mais correta e de acordo com o que tive oportunidade de aprender ao longo do meu percurso académico. (E24)

Em termos de desempenho privilegio ter uma atitude crítica reflexiva quanto a prática do Orientador Cooperante do que apenas imitá-lo. (E12)

Podemos constatar pela leitura dos dados que, em 55% das possibilidades de respostas, se obteve 100% de respostas de “importante” e “muito importante”, e estas nunca descem abaixo dos 62% de respostas de “muito importante”, sendo a possibilidade “*Revelar capacidade relacional com as crianças*” (93%) aquela em que se obteve maior percentagem de respostas “muito importante”.

Igualmente com percentagens que consideramos significativas de unidades de dados, assinalamos como “muito importante” no seu desempenho “Aceitar as críticas e tirar partido das mesmas” (88%), “Refletir

individualmente ou com o orientador sobre a prática desenvolvida” (81%) e “Ser um participante ativo nas situações educativas” (81%).

No seu conjunto, os dados apresentados no quadro 5.5., traduzem uma perspetiva sobre o que os estudantes respondentes consideram ser o desempenho dos estagiários na PES. Sabendo que cada estudante estagiário apresenta características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias, revelam contudo, que consideram muito importante demonstrar capacidade de refletir, analisar e adequar a sua ação às situações reais através da sua própria análise, sendo participantes ativos que observam, planificam, implementam e avaliam as situações educativas adotando atitudes reflexivas, investigativas e críticas em relação às realidades dos contextos pedagógicos, revelando conhecimento na ação.

A segunda questão deste bloco procurava obter opiniões dos estudantes sobre as suas perspetivas quanto ao que são as funções do Orientador Cooperante. Foram-lhes apresentadas 25 possibilidades, solicitando-se que atribuísem a cada uma delas o grau de importância que consideravam ter as funções/papéis do Orientador Cooperante, que apresentamos na tabela 5.7.:

Tabela 5.7. – *Funções/papel do Orientador Cooperante*

Funções/papel do Orientador Cooperante (respostas de “I - importante” e “MI - muito importante”)	%		
	I	MI	Total
Constituir-se como um modelo a imitar;	41	9	50
Facilitar a participação ativa do estagiário na aplicação experimental de princípios que regem o ensino e a aprendizagem;	31	67	98
Ajudar a analisar e a repensar o ensino do futuro educador/professor;	36	64	100
Desenvolver uma atitude de colaboração entre si e o estagiário;	12	88	100
Analisar em conjunto os fenómenos, situações educativas ocorridas dentro e fora de sala de aula;	34	66	100
Direcionar toda a atividade do estagiário;	33	17	50
Ajudar a analisar as situações educativas, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente às ações a seguir;	48	52	100
Ensinar o estagiário(a) a ensinar / educar;	43	22	65
Fornecer, em tempo útil, feedback sobre a atuação do estagiário;	44	56	100
Favorecer a relação dialética entre a teoria e a prática;	47	48	95
Encorajar a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-ação e a reflexão da reflexão-na-ação;	26	72	98
Criar condições de desenvolvimento pessoal e profissional;	33	64	97
Organizar experiências educativas vivenciais e ajudar a refletir sobre as mesmas;	31	67	98
Apoiar o "confronto" com problemas reais a necessitar de serem decodificados para serem resolvidos;	43	52	95
Proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação;	33	62	95
Encorajar a exploração das capacidades de aprendizagem do estagiário;	26	74	100
Encorajar à tomada de consciência sobre os erros do estagiário e o seu potencial de aprendizagem;	24	74	98

Tabela 5.7. – Funções/papel do Orientador Cooperante (continuação)

Funções/papel do Orientador Cooperante (respostas de “I - importante” e “MI - muito importante”)	%		
	I	MI	Total
Promover o diálogo construtivo;	14	83	97
Prevenir comportamentos e atitudes dos estagiários considerados inadequados no contexto educativo;	41	57	98
Apoiar a construção do saber e do saber-fazer docente;	19	81	100
Incentivar uma atitude de investigação-ação por parte do estagiário;	33	64	97
Contribuir para um sentimento de maior confiança e dedicação relativamente ao percurso do estagiário como docente;	21	79	100
Apoiar visando a melhoria e a inovação do desempenho do estagiário(a);	38	62	100
Certificar a aptidão do estagiário para a profissão;	40	43	83
Assumir uma atitude de apoio, de recurso disponível para ajudar a ultrapassar as dificuldades;	24	76	100

Permite-nos a análise dos dados constatar que os aspetos (no que respeita a percentagem de respostas de “importante” e “muito importante”) menos valorizados são: a) Constituir-se como um modelo a imitar; b) Direcionar toda a atividade do estagiário; c) Ensinar o estagiário(a) a ensinar / educar. Verificando-se nestas respostas o reforço de que não entendem o Orientador Cooperante como um “mestre” a imitar nem entendem ser sua função/papel o de direcionar a atividade do estagiário no sentido de o ensinar a ensinar/educar. Sobressai então a ideia, que se enquadra na perspetiva de Alarcão (1996), de que “o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender” (p. 18).

Obtivemos ainda que 45% das funções apresentadas como sendo do Orientador Cooperante foram consideradas como 100% “importante” e “muito importante” pelos participantes do estudo, sendo elas:

- Ajudar a analisar e a repensar o ensino do futuro educador/professor;
- Desenvolver uma atitude de colaboração entre si e o estagiário;
- Analisar em conjunto os fenómenos, situações educativas ocorridas dentro e fora de sala de aula;
- Ajudar a analisar as situações educativas, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente às ações a seguir;
- Fornecer, em tempo útil, feedback sobre a atuação do estagiário;
- Encorajar a exploração das capacidades de aprendizagem do estagiário;
- Apoiar a construção do saber e do saber-fazer docente;
- Contribuir para um sentimento de maior confiança e dedicação relativamente ao percurso do estagiário como docente;
- Apoiar visando a melhoria e a inovação do desempenho do estagiário(a);
- Assumir uma atitude de apoio, de recurso disponível para ajudar a ultrapassar as dificuldades;

Quanto às restantes doze possibilidades de resposta estas encontram-se acima dos 83% de respostas “importante” e “muito importante”.

Quanto às percentagens mais elevadas (acima dos 75%) obtidas na resposta “muito importante”, destacamos que os estudantes respondentes consideram que as funções do Orientador Cooperante são:

- a) Desenvolver uma atitude de colaboração entre si e o estagiário;
- b) Promover o diálogo construtivo;
- c) Apoiar à construção do saber e do saber-fazer docente;
- d) Contribuir para um sentimento de maior confiança e dedicação relativamente ao percurso do estagiário como docente;
- e) Assumir uma atitude de apoio, de recurso disponível para ajudar a ultrapassar as dificuldades;

Está, maioritariamente presente na valoração “muito importante”, como podemos constatar, o pressuposto relacional presumível de existir entre o Orientador Cooperante e o estagiário, ou seja, “transacções entre quem é suposto aprender e quem é suposto ensinar.” (Sá-Chaves, 2002, p. 163)

As perspetivas dos estudantes do estudo confirmam que esperam que o Orientador Cooperante desempenhe um papel fulcral no seu processo formativo, não como um mestre a imitar, como atrás referimos, mas como alguém capaz de colaborar e de estabelecer prioritariamente uma relação apoiante, promotora de um diálogo construtivo que contribua quer para a construção do conhecimento profissional docente, quer para um crescente sentimento de confiança do estagiário como futuro profissional.

Com efeito, e tal como referido por Alarcão e Tavares (2003), “o supervisor tem um papel importante (...) no estabelecimento de um clima afetivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando.” (p. 72)

No que diz respeito à questão: “Em relação às suas próprias vivências, quais os aspetos que considerou mais positivos no desempenho do seu Orientador Cooperante para o seu desenvolvimento e aprendizagem?”, (questão n.º 18), os dados obtidos conduziram-nos ao estabelecimento das seguintes categorias e subcategorias (tabela 5.8) que orientaram o nosso processo de análise:

Tabela 5.8 – *Aspetos mais positivos do desempenho do Orientador Cooperante (categorias/subcategorias)*

Tema	Categoria (CAT)	Subcategoria (SCAT)	Total de UD P/ SCAT	% P/ SCAT	Total de UD P/ CAT	% P/ CAT
Aspetos mais positivos do desempenho do OC	Caraterísticas Pessoais	Saber-Ser	5	4	61	54
		Saber-Estar (capacidade relacional)	56	50		
	Caraterísticas Profissionais	Científicos (conhecimento)	8	7	52	46
		Didático-Pedagógicos (capacidade técnica)	24	21		
		Análise e avaliação (capacidade analítica)	20	18		
	Total		113	100	113	100

Das categorias e subcategorias apresentadas entenda-se:

Caraterísticas Pessoais: é uma categoria que considera os atributos e adjetivos relacionados com aspetos/qualidades nas dimensão do *saber ser* e *saber estar* do Orientador Cooperante, designadamente atitudes, valores, sentimentos e capacidade relacional, de onde emergem duas subcategorias: Saber - Ser e o Saber-Estar (capacidade relacional);

Caraterísticas Profissionais: é uma categoria que considera os saberes e competências profissionais inerentes à profissão docente, nas dimensões do Saber e do Saber-Fazer do Orientador Cooperante, nomeadamente, domínio dos *saberes científicos*, *didático-pedagógicos* e *análise e avaliação*, que correspondem, desta forma, às subcategorias que emergem dos dados obtidos.

Os dados revelam-nos, e de novo confirmam, o já anteriormente referido: os aspetos mais valorizados e considerados, neste caso, como positivos, no desempenho do Orientador Cooperante são as suas caraterísticas pessoais (54%), em particular, a dimensão do saber-estar do Orientador Cooperante, valorizando-se a sua capacidade relacional. Este é o aspeto que obteve maior número de unidades de dados (50%).

Surgem-nos também unidades de dados que remetem para caraterísticas pessoais do Orientador Cooperante ao nível do *Saber-Ser* (4%). A “simpatia”, a “honestidade”, “o respeito pelo outro” e o “companheirismo” surgem como unidades de dados que reforçam a opinião dos estudantes respondentes como sendo um dos aspetos positivos no desempenho do Orientador Cooperante.

“O auxílio e apoio” assim como a “demonstração de disponibilidade” para com o estagiário, e a forma como procederam à “integração facilitadora” do estagiário no contexto educativo, aparecem-nos como unidades de dados nas respostas dos estudantes que participaram neste estudo.

Igualmente consideradas são as *Caraterísticas Profissionais* (46%) do Orientador Cooperante (neste caso com o maior número de unidades de dados), as suas competências *didático-pedagógicas* (21%) valorizando assim a dimensão do saber-fazer profissional docente, nomeadamente “as estratégias de ensino/aprendizagem que utilizava”, e o saber “criar um ambiente educativo organizado e estimulante”, que se constituíram como exemplos de boas práticas.

As capacidades analíticas⁴⁴ do Orientador Cooperante (18%), designadamente ao nível da análise do percurso e práticas do estudante estagiário, bem como a avaliação do mesmo, foram aspetos igualmente considerados positivos no desempenho do Orientador Cooperante. Pelo facto de sentirem “a ajuda ao

⁴⁴ “O poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta” (Roldão, 2007, p. 100).

nível da reflexão sobre as práticas”, o “feedback atempado” e “as críticas construtivas”, os respondentes elegeram estes aspetos como relevantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem como futuros docentes.

Constituindo-se também como um dos aspetos considerados positivos no desempenho do Orientador Cooperante, mas surgindo com um menor número de unidades de dados, temos a subcategoria relativa ao domínio dos *conhecimentos científicos* do Orientador Cooperante (7%). “O auxílio ao nível teórico”, a sua “capacidade de articulação teórico-prática” e saber “fundamentar e sustentar a sua prática” são aspetos referenciados pelos estudantes.

Em relação aos aspetos menos positivos no desempenho do Orientador Cooperante para o desenvolvimento e aprendizagem do estudante estagiário, questão n.º 19 do questionário, verificámos a ausência de resposta de doze (12) dos estudantes inquiridos, ou seja, 28,6% dos respondentes não assinala qualquer aspeto menos positivo relativamente às vivências que têm com o Orientador Cooperante.

Dos restantes 30 estudantes inquiridos obtivemos respostas que nos permitiram organizar os dados nas categorias e subcategorias que apresentamos na tabela 5.9. O tratamento dos dados fez emergir as mesmas categorias já anteriormente apresentadas quando nos referimos aos aspetos considerados mais positivos no desempenho do Orientador Cooperante.

No entanto, a subcategoria emergente na categoria das *Características Profissionais* é a relativa ao *conhecimento didático-pedagógico* do Orientador Cooperante, assinalando-se pela análise dos dados apenas unidades de dados pertencentes a esta subcategoria.

Tabela 5.9 – *Aspetos menos positivos do desempenho do Orientador Cooperante (categorias/subcategorias)*

<i>Tema</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Total de UD P/ SCAT</i>	<i>% P/ SCAT</i>	<i>Total de UD P/ CAT</i>	<i>% P/ CAT</i>
Aspetos menos positivos do desempenho do OC	Caraterísticas Pessoais	Saber-Ser	24	39	42	68
		Saber-Estar (capacidade relacional)	18	29		
	Características Profissionais	Didático-Pedagógicos (capacidades técnicas)	20	32	20	32
	Total		62	100	62	100

Tal como apresentado anteriormente (p.119), entenda-se das categorias e subcategorias emergentes:

Caraterísticas Pessoais: é uma categoria que considera os atributos e adjetivos relacionados com os aspetos/qualidades nas dimensões do Saber-Ser e Saber-Estar do Orientador Cooperante, nomeadamente atitudes, valores, sentimentos e capacidade relacional, de onde emergem duas subcategorias: Saber-Ser e o Saber-Estar (capacidade relacional);

Caraterísticas Profissionais: é uma categoria que considera os saberes e competências profissionais inerentes à profissão docente, nas dimensões do Saber e do Saber-Fazer do Orientador Cooperante, concretamente, e neste caso, o domínio dos saberes didático-pedagógicos, que corresponde desta forma à subcategoria que emerge dos dados obtidos.

Os aspetos menos positivos do desempenho do Orientador Cooperante referidos pelos estudantes são os que se prendem com *Caraterísticas Pessoais* (68%) e, nesta, é a subcategoria – *Saber-Ser* aquela na qual se contabiliza maior número de unidades de dados (39%).

Assim, constatamos que, quer sejam aspetos mais positivos, quer sejam aspetos menos positivos, é ao nível das caraterísticas pessoais dos Orientadores Cooperantes que os estudantes perspetivam e analisam o desempenho do Orientador Cooperante. Neste caso, e como aspetos menos positivos, a subcategoria *Saber-Ser* apresenta maior percentagem de unidades de dados, revelando que são as questões relacionados com as atitudes, valores e sentimentos apresentados pelo Orientador Cooperante que mais desagradaram aos estudantes participantes no estudo. Caraterísticas do Orientador Cooperante como “pouca flexibilidade”, “intolerância”, e “pouca receptividade às opiniões do estudante estagiário” fazem parte das caraterísticas pessoais consideradas como aspetos menos positivos do desempenho do Orientador Cooperante.

A subcategoria *didático-pedagógica (conhecimentos técnicos)*, tal como se nos apresentou e tendo sido considerada como aspeto positivo do desempenho docente, surge-nos nesta questão, igualmente referenciada como um dos aspetos menos positivos do desempenho do Orientador Cooperante. Em suma, ao nível das caraterísticas profissionais, são as questões relacionadas com o Saber-Fazer, com a aplicação, ou seja, as capacidades técnicas do Orientador Cooperante, aquelas a que os estudantes mais se referem em relação às suas próprias vivências na análise do desempenho do Orientador Cooperante.

No conjunto de questões deste bloco temático do questionário – Perspetivas do desempenho do estagiário, Orientador Cooperante e Orientador Institucional, segue-se a questão n.º 20. Foi aqui solicitado aos estudantes que assinalassem o grau de importância, que atribuíam às funções do Orientador Institucional.

Apresentamos de seguida as possibilidades de resposta na tabela 5.10. Optámos pelas mesmas que apresentámos aos estudantes como sendo as do Orientador Cooperante, com a intenção de possibilitar a

nossa compreensão quanto à existência de semelhanças e diferenças entre ambos os orientadores, na perspectiva dos estudantes.

Tabela 5.10 – *Funções e papel do Orientador Institucional*

Funções / papel do orientador estágio (respostas de “I - importante” e “MI - muito importante”)	%		
	I	MI	Total
Constituir-se como um modelo a imitar;	39	3	42
Facilitar a participação ativa do estagiário na aplicação experimental de princípios que regem o ensino e a aprendizagem;	41	57	98
Ajudar a analisar e a repensar o ensino do futuro educador/professor;	33	67	100
Desenvolver uma atitude de colaboração entre si e o estagiário;	22	76	98
Analisar em conjunto os fenômenos, situações educativas ocorridas dentro e fora de sala de aula;	17	81	98
Direcionar toda a atividade do estagiário;	31	22	53
Ajudar a analisar as situações educativas, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente às ações a seguir;	38	60	98
Ensinar o estagiário(a) a ensinar / educar;	34	34	68
Fornecer em tempo útil, feedback sobre a atuação do estagiário;	19	81	100
Favorecer a relação dialética entre a teoria e a prática;	38	62	100
Encorajar a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-ação e a reflexão da reflexão-na-ação;	19	81	100
Criar condições de desenvolvimento pessoal e profissional;	33	64	97
Organizar experiências educativas vivenciais e ajudar a refletir sobre as mesmas;	38	60	98
Apoiar o "confronto" com problemas reais a necessitar de serem decodificados para serem resolvidos;	28	67	95
Proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação;	32	68	100
Encorajar a exploração das capacidades de aprendizagem do estagiário;	21	79	100
Encorajar a tomada de consciência sobre os erros do estagiário e o seu potencial de aprendizagem;	24	76	100
Promover o diálogo construtivo;	19	81	100
Prevenir comportamentos e atitudes dos estagiários considerados inadequados no contexto educativo;	36	64	100
Apoiar a construção do saber e do saber-fazer docente;	29	71	100
Incentivar uma atitude de investigação-ação por parte do estagiário;	24	76	100
Contribuir para um sentimento de maior confiança e dedicação relativamente ao percurso do estagiário como docente;	29	71	100
Apoiar, visando a melhoria e a inovação do desempenho do estagiário(a);	31	69	100
Certificar a aptidão do estagiário para a profissão;	38	57	95
Assumir uma atitude de apoio, de recurso disponível para ajudar a ultrapassar as dificuldades;	21	79	100

Verificamos, no conjunto das possibilidades de resposta, que 56% das funções apresentadas como sendo do Orientador Institucional foram consideradas como 100% “importante” e “muito importante” pelos

participantes do estudo, revelando na nossa opinião a elevada importância dada às funções do Orientador Institucional para os estudantes.

As restantes possibilidades de respostas, que não obtiveram 100%, não baixam mais do que 95%, com a exceção das referentes às funções do Orientador Cooperante (já igualmente identificadas), sendo elas: a) Constituir-se como um modelo a imitar; b) Direcionar toda a atividade do estagiário; c) Ensinar o estagiário(a) a ensinar / educar. Constatamos também que o Orientador Institucional não é visto como um “mestre” a imitar, nem os respondentes entendem ser a sua função/papel a de direcionar a atividade do estagiário no sentido de o ensinar a ensinar/educar.

No entanto, as percentagens de resposta “importante” e “muito importante” são superiores às atribuídas ao Orientador Cooperante, com a exceção da função de se constituir como um modelo a imitar, que, neste caso, os respondentes consideram ser mais função do Orientador Cooperante do que do Orientador Institucional.

Considerando as percentagens mais elevadas (acima dos 75%) obtidas na resposta “muito importante”, destacamos que os estudantes consideram que as funções do Orientador Institucional são (assinalamos a **negrito** as funções comumente identificadas em ambos os orientadores):

- a) Desenvolver uma atitude de colaboração entre si e o estagiário;**
- b) Analisar em conjunto os fenómenos, situações educativas ocorridas dentro e fora de sala de aula;
- c) Fornecer em tempo útil, feedback sobre a atuação do estagiário;
- d) Encorajar a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-ação e a reflexão da reflexão-na-ação;
- e) Encorajar a exploração das capacidades de aprendizagem do estagiário;
- f) Encorajar a tomada de consciência sobre os erros do estagiário e o seu potencial de aprendizagem;
- g) Promover o diálogo construtivo;**
- h) Incentivar uma atitude de investigação-ação por parte do estagiário;
- i) Assumir uma atitude de apoio, de recurso disponível para ajudar a ultrapassar as dificuldades.**

Vieira (1993) apresenta uma lista do que considera serem as funções do orientador e estas incluem: informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, assentando a tarefa do orientador em duas dimensões que se interpenetram: a dimensão analítica, alusiva aos processos de operacionalização da supervisão da prática pedagógica e a dimensão interpessoal respeitante aos processos de ação recíproca entre os sujeitos envolvidos.

Centrando-nos nas respostas obtidas, sobre as funções de ambos os orientadores, verificamos que estas incidem na dimensão interpessoal da formação, constatando, mais uma vez, a importância dada às

questões relacionais. Para estes estudantes, os orientadores são vistos como elementos apoiantes e encorajadores do seu percurso através de uma relação interpessoal de mútua colaboração, facilitadora do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Olhando para as funções do Orientador Institucional em que obtivemos maior percentagem de respostas “muito importante”, identificamos coincidências com algumas das enumeradas por Vieira (1993) nomeadamente as de encorajar, informar (feedback) e sugerir. Afigura-se, a nosso ver, que os estudantes consideram ser mais da responsabilidade e função do Orientador Institucional o incentivo e encorajamento para as questões relacionadas com a investigação, pesquisa, análise e reflexão dos fenómenos e contextos educativos, tendo como objetivo a exploração das capacidades de aprendizagem do estagiário, deixando ao Orientador Cooperante as questões mais relacionadas com a construção do saber docente ao nível da aplicação dos mesmos, contribuindo para a conquista de confiança em si próprio como profissional.

Quando questionados “*Em relação às suas próprias vivências, quais os aspetos que considerou mais positivos no desempenho do seu orientador estágio para o seu desenvolvimento e aprendizagem?*”, (questão n.º 21 do questionário), não se obteve qualquer resposta de dois estudantes. Os dados obtidos com as respostas dadas pelos restantes estudantes conduziram-nos às categorias e subcategorias (Tabela 5.11.) já estabelecidas na questão idêntica sobre o Orientador Cooperante.

Tabela 5.11. – *Aspetos mais positivos do desempenho do Orientador Institucional (categorias/subcategorias)*

Tema	Categoria (CAT)	Subcategoria (SCAT)	Total de UD P/ SCAT	% P/ SCAT	Total de UD P/ CAT	% P/ CAT
Aspetos mais positivos do desempenho do OI	Caraterísticas Pessoais	Saber-Ser	9	8	51	47
		Saber-Estar (capacidade relacional)	42	39		
	Caraterísticas Profissionais	Científicos (Conhecimento)	13	12	57	53
		Didático-Pedagógicos (capacidade técnica)	11	10		
		Análise e avaliação (capacidade analítica)	33	31		
Total			108	100	108	100

Os dados revelam que os aspetos mais positivos do desempenho do Orientador Institucional se prendem com as Caraterísticas Profissionais (53%) deste interveniente no processo de supervisão, no domínio das suas competências de análise e avaliação (31%) do percurso do estagiário, ou seja, os estudantes respondentes elegeram como mais positivo no desempenho do Orientador Institucional, o facto de este

“refletir conjuntamente com o estagiário” através de “críticas construtivas” demonstrando um “acompanhamento atempado”, pelo “esclarecimento de dúvidas” e pela oferta de “sugestões de reformulação da ação”, que permitem dar significado e ampliar as potencialidades de ação (Roldão, 2007).

Para estes estudantes é relevante o “feedback” dado pelo Orientador Institucional ao longo do seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem, entendendo-se *feedback* como “todo o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais como informais” (Alarcão, Leitão, & Roldão, 2009, p. 5)

Na categoria *Caraterísticas Profissionais*, consideraram ainda os estudantes como positiva, no desempenho do Orientador Institucional, a demonstração de domínio dos conhecimentos científicos (12%) necessários ao acompanhamento dos seus percursos de estágio.

Para além das *Caraterísticas Profissionais*, já apresentadas, apurou-se nos resultados que as *Caraterísticas Pessoais* do Orientador Institucional são outro dos aspetos positivos do desempenho deste interveniente no processo, sobretudo na dimensão do *Saber-Estar* (capacidade relacional). Regista-se nesta subcategoria 39% de unidades de dados, sendo por isso, numa análise por subcategoria, aquela que apresenta maior número de unidades de dados.

Mostrar-se “disponível”, “apoiar em momentos de desalento”, bem como o “encorajamento”, a “partilha e cooperação” e a “preocupação com os percursos”, são os aspetos mais referidos e valorizados pelos estudantes participantes neste estudo.

No entanto, apesar de em menor percentagem de unidades de dados, os aspetos relacionados com o *Saber-Ser* (8%) do Orientador Institucional, não deixam de ser referidos por estes estudantes, que valorizam a “frontalidade”, “a sinceridade” e a “honestidade”.

Em relação aos aspetos menos positivos no desempenho do Orientador Institucional para o desenvolvimento e aprendizagem do estudante estagiário, questão n.º 22 do questionário, verificámos a ausência de resposta de dezassete (17) dos estudantes inquiridos, ou seja, 40% dos respondentes não assinala qualquer aspeto menos positivo relativamente às vivências que têm com o Orientador Cooperante, o que consideramos ser um indicador relevante quanto à satisfação dos estudantes no que ao desempenho do Orientador Institucional diz respeito.

Dos restantes 25 estudantes inquiridos obtivemos respostas que nos permitiram organizar os dados em categorias e subcategorias que apresentamos na tabela 5.12. O tratamento dos dados fez emergir as mesmas categorias já anteriormente apresentadas, quando nos referimos aos aspetos considerados mais positivos no desempenho do Orientador Institucional, e ainda uma terceira categoria que não implica diretamente o desempenho do orientador, nem como pessoa nem como profissional, em termos

de suas características, mas sim ao Orientador Institucional como elemento de uma estrutura organizacional – Instituição Formadora [IF], à qual reporta, executando as suas diretrizes.

Tabela 5.12 – *Aspetos menos positivos do desempenho do Orientador Institucional: Mapa de categorias / subcategorias*

Tema	Categoria (CAT)	Subcategoria (SCAT)	Total de UD P/ SCAT	% P/ SCAT	Total de UD P/ CAT	% P/ CAT
Aspetos menos positivos do desempenho do OI	Caraterísticas Pessoais	Saber-Ser	4	8	16	33
		Saber-Estar (capacidade relacional)	12	25		
	Caraterísticas Profissionais	Científicos (Conhecimento)	6	13	17	36
		Análise e Avaliação (capacidade analítica)	11	23		
	Estrutura Organizacional (IF) do Acompanhamento	-----	15	31	15	31
Total			48	100	48	100

Ao observarmos os resultados, por CAT, podemos afirmar que, estes resultados não diferem significativamente em termos de número de unidades de dados. Voltamos a obter a categoria de *Caraterísticas Profissionais* como aquela em que se regista maior percentagem de UD (36%), à semelhança dos resultados obtidos nos aspetos mais positivos do desempenho do Orientador Institucional.

Podemos então afirmar que, quer em termos de aspetos mais positivos, quer em termos de aspetos menos positivos, são as características profissionais as mais consideradas como aspetos no desempenho do Orientador Institucional que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem, dos estudantes, especialmente as capacidades analíticas (23%).

Ao nível das subcategorias, a que apresenta, maior número de UD, é a subcategoria que diz respeito ao domínio do conhecimento científico por parte do Orientador Institucional, sentindo os estudantes a falta do “apoio necessário na realização do portefólio de estágio”, falta de “articulação teórico-prática”, “a insuficiente orientação e recomendação de referências bibliográficas”, entre outras.

Ao nível das *Caraterísticas Pessoais* (CAT), são os aspetos relacionais (capacidade relacional) que os respondentes consideram como menos positivos no desempenho do Orientador Institucional, sendo esta subcategoria a registar o maior número de UD (25%), nomeadamente ao ser mencionado que o

Orientador Institucional: *“deixa-me pouco à vontade”, “faz-me sentir mal com os meus erros”, ou que “tem pouca relação com o meu Orientador Cooperante”.*

Como supramencionado, surge, nesta questão, a necessidade de agrupar os dados numa categoria que não reporta diretamente ao desempenho do orientador, nem como pessoa nem como profissional, em termos de suas características, mas sim ao Orientador Institucional como elemento de uma estrutura organizacional – Instituição de Formação.

Os estudantes respondentes associaram ao desempenho do Orientador Institucional questões que se prendem com as diretrizes institucionais do processo de supervisão, principalmente o número de estagiários por Orientador Institucional o que, conseqüentemente, leva à referência à falta de apoio e acompanhamento, a pouco tempo disponível para esse apoio, ao atendimento individualizado diminuto. Os estudantes assinalam ainda questões que se prendem com o número de visitas ao local de estágio e o número de sessões (seminários) de acompanhamento, que consideram insuficientes.

Como apresentado na tabela 5.12, esta categoria regista quinze (15) unidades de dados o que corresponde a 31% da totalidade das mesmas.

Concluindo este bloco temático sobre as perspetivas dos estudantes acerca do seu desempenho como estagiários, do Orientador Cooperante e do Orientador Institucional, no contexto da PES – Prática de Ensino Supervisionada, conseguimos compreender que os respondentes consideram que o desempenho do estagiário ao longo do seu processo formativo deve revelar capacidade de refletir, de analisar e de adequar a sua ação às situações reais através da sua própria análise, devendo ser participante ativo que observa, planifica, implementa e avalia as situações educativas, adotando atitudes reflexivas, investigativas e críticas em relação às realidades dos contextos pedagógicos, demonstrando conhecimento na ação.

Relativamente ao desempenho do Orientador Cooperante, nomeadamente no que concerne às suas funções/papel no processo de acompanhamento do estagiário, podemos afirmar que os respondentes consideram o seu papel fundamental, no processo formativo, não como um mestre a imitar, mas como alguém capaz de colaborar e estabelecer prioritariamente uma relação apoiante, promotora de um diálogo construtivo que contribua quer para a construção do conhecimento profissional docente quer para fomentar um sentimento de confiança do estagiário como futuro profissional. Distinguem, desta forma, os aspetos relacionados com as características pessoais do Orientador Cooperante, como os aspetos mais relevantes do desempenho deste interveniente. Em consonância com as próprias vivências, referenciam como aspetos mais positivos, de entre as características pessoais, a demonstração das capacidades relacionais (Saber-Estar) dos orientadores cooperantes; como aspetos menos positivos elegem, a dimensão do Saber-Ser, ou seja, as questões relacionados com as atitudes, valores e sentimentos

apresentados pelo Orientador Cooperante, tal como anteriormente já tivemos oportunidade de apresentar.

Quanto ao desempenho do Orientador Institucional podemos constatar que igualmente os estudantes estagiários consideram importante o estabelecimento de uma relação apoiante, *“num processo de crescimento dialético entre ambos”* (Severino, 2007, p. 45). No entanto, somos levados a concluir, que existe uma distinção entre a valorização dada às funções do Orientador Cooperante e à do Orientador Institucional neste grupo de estudantes respondentes.

Estes estudantes consideram ser da responsabilidade e função do Orientador Institucional, o incentivo, questionamento e encorajamento para as questões relacionadas com a investigação, pesquisa, análise e reflexão dos fenómenos e contextos educativos, tendo como objetivo a exploração das capacidades de aprendizagem do estagiário, enquanto que atribuem ao Orientador Cooperante as questões mais relacionadas com a construção do saber docente, no domínio do saber técnico (como fazer), contribuindo para a conquista de confiança em si próprio como profissional.

Quanto aos aspetos mais positivos do desempenho do Orientador Institucional mencionados pelos estudantes respondentes, estes prendem-se com caraterísticas profissionais, nomeadamente com a capacidade analítica, ou seja o facto do Orientador Institucional contribuir para uma análise sustentada de situações com as quais o estagiário se confronta.

Em relação aos aspetos do desempenho considerados menos positivos existe uma dispersão mais equitativa das opiniões dos estudantes, sendo a diferença entre as caraterísticas pessoais e as caraterísticas profissionais pouco significativa. No entanto, são as caraterísticas profissionais do Orientador Institucional, referentes às suas competências de análise e avaliação, aquelas que são mais referenciadas.

Nesta questão, dos aspetos considerados menos positivos são ainda mencionados aspetos da estrutura organizacional da instituição formadora que não podem ser diretamente associados ao desempenho do Orientador Institucional mas que, desde já, merecem a devida atenção e aos quais voltaremos oportunamente.

5.2.4.O Processo de Bolonha e a PES – Prática de Ensino Supervisionada

No último bloco do questionário, as questões colocadas pretendiam recolher informações que permitissem uma análise da PES como componente de formação num contexto de profundas alterações dos programas de formação de professores, atendendo às exigências do recentemente conhecido Processo de Bolonha.

Assim, com a questão n.º 23 do questionário, esperávamos saber se os estudantes consideram que o processo da PES lhes tinha proporcionado a formação/preparação necessária ao seu desempenho profissional.

Sendo uma pergunta fechada de escala nominal (sim/não) solicitávamos de seguida a justificação para a resposta recorrendo a pergunta aberta, tendo-se obtido os seguintes resultados (Gráfico 5.5.): 60% dos estudantes consideram que a PES lhes proporcionou a formação/preparação necessária e 40% dos estudantes consideram que a PES não lhes proporcionou a formação/preparação necessária ao desempenho docente.

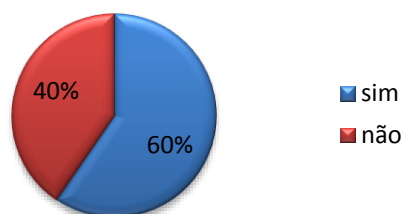


Gráfico 5.5. – Formação/preparação na PES

As justificações às respostas dadas, agrupadas por categorias e subcategorias, são apresentadas nos quadros abaixo (tabela 5.13. e 5.14.):

Tabela n.º 5.13. – Formação/Preparação na PES (respostas afirmativas)

Tema	Categoria	Subcategoria (SCAT)	Total de UD P/ SCAT	% P/ SCAT	Total de UD P/ CAT	% P/ CAT
Formação/Preparação na PES (respostas afirmativas)	Preparação para a profissão	Contato com contextos / ambiente educativo	8	25	23	72
		Aquisição de competências profissionais	15	47		
	Apoio e Acompanhamento	_____	2	6	2	6
	Etapa de formação	_____	7	22	7	22
	Total		32	100	32	100

Apuramos, através dos dados, que a categoria Preparação para a profissão (72%) é aquela que mais se evidencia nas respostas obtidas, revelando que os estudantes acham que a PES lhes proporcionou a formação/preparação necessária ao desempenho profissional docente, já que esta componente formativa contribuiu para a preparação para a profissão, fundamentalmente porque proporcionou a aquisição de

competências profissionais (SCAT: 47%), para além de possibilitar o contato com diferentes contextos/ambientes educativos (SCAT: 25%). Consideraram ainda que a PES lhes permitiu adquirir as bases e ferramentas para o exercício da profissão, assim como lhes ofereceu a possibilidade de conhecer a realidade da prática docente, tal como nos diz um dos estudantes respondentes:

Sim, desde a construção de saberes didático-pedagógicos às aprendizagens dos conteúdos necessários à compreensão do ato pedagógico, à realidade da prática docente, das relações sociais entre pares e à ética no desempenho profissional. Não há nada como viver e experienciar. (E6)

Os estudantes respondentes, mencionam como justificação a uma resposta afirmativa, o facto de considerarem a formação como um processo e a PES uma etapa da formação (CAT: 22 %) desse processo, como podemos constatar por exemplo, na afirmação de uma das estudantes:

Considero que sim, embora o desempenho profissional seja algo que só agora começou e só uma constante aprendizagem nos vai levar a um bom desempenho profissional. (E30)

O apoio e acompanhamento (CAT: 6%) foram outras das razões apontadas para os respondentes considerarem que a PES lhes proporcionou a formação necessária ao desempenho docente, como afirma uma das estudantes:

Talvez por ter tido a sorte de ter sido acompanhada por excelentes profissionais (educadora cooperante e orientadora de estágio), este estágio preparou-me, sem dúvida, para um bom desempenho profissional pois fui sempre apoiada, incentivada e motivada para seguir em frente e aprender não só com os bons como também com os momentos menos bons da minha prática profissional. (E10)

Diz ainda outro estudante:

A PES proporcionou-me a formação necessária pois julgo que tive todo o apoio necessário e autonomia para realizar o meu estágio. (E38)

Por último, afirma uma das estudantes:

Quero acreditar que a PES me proporcionou a formação/preparação necessária ao desempenho da docência, contudo, julgo que os anteriores cursos, pela quantidade de horas de estágio, possam ter

sido mais bem preparados (refiro-me a termos quantitativos pois há uma tendência muito grande em comparar as duas formações - pré e pós Bolonha). Por outro lado, e como não posso afirmar (por falta de prática) que tenho a formação/preparação necessária, devo evidenciar que sinto que, acima de tudo, tive uma formação que, para além dos conteúdos e dos programas, me deu - e agora afirmo, sem margem para dúvida - todas as ferramentas necessárias para desempenhar da melhor forma as minhas funções. Posso apenas adiantar que não me sinto ainda a "educadora" ou "professora" que idealizei, posso acrescentar que não me sinto e julgo que não me sentirei jamais: "de férias"... a minha formação não acabou, muito pelo contrário, sinto que está agora a começar o maior dos desafios: credibilizar a minha formação através da minha prática. Esta postura de permanente aprendizagem e crescimento é, na minha perspetiva, a melhor ferramenta que uma formação nos pode dar. Assim sendo, sim tenho tudo o que é necessário ao desempenho profissional. (E7)

Relativamente às justificações dos estudantes que consideraram que a PES não lhes proporcionou a formação necessária ao desempenho profissional, emergiram as categorias apresentadas seguidamente (tabela 5.14.):

Tabela 5.14 – Formação/Preparação na PES (respostas negativas)

Tema	Categoria	Total de UD P/ CAT	% P/ CAT
Formação/Preparação na PES (respostas negativas)	Currículo do curso	13	50
	Etapa de Formação	8	31
	Apoio e Acompanhamento	5	19
Total		26	100

Verificamos que as justificações mais apontadas pelos estudantes para considerarem que a PES não formou/preparou para o desempenho profissional prendem-se com aspetos igualmente identificados na questão n.º 22 deste questionário (ver resultados nas pp. 127-129) como sendo aspetos da estrutura organizacional da instituição formadora e do próprio currículo do curso de formação. Correspondendo, as justificações dadas neste âmbito, a 50% das respostas dadas, o que nos parece significativo e indicador da necessária reflexão relativamente aos currículos de formação de educadores e professores. São exemplos, o descrito por algumas das estudantes:

Considero que o estágio devia ser mais prolongado, de maneira a poder desenvolver as nossas capacidades. Duzentas e setenta horas de estágio no pré-escolar, realizadas em três meses, são muito poucas para um estágio profissionalizante. (E41)

O tempo destinado para o ensino do 1.º Ciclo foi insuficiente, deixando o estudante com lacunas e preocupações quanto a este nível de ensino. Neste nível de ensino temos mais receios e colocamos dúvidas sobre as nossas capacidades de ensinar, porque só temos oportunidade de realizar o estágio apenas num dos anos de escolaridade, o que nos deixa muito inseguras. (E4)

Não, o suficiente, foram de facto positivos, mas não suficientes. Penso que no finalizar destes seis semestres da licenciatura e de três semestres do mestrado, muitos aspetos faltaram aprender, rever e pensar sobre os mesmos. Penso que os alunos, principalmente sem experiência na área não se sentem capazes. Até porque os estágios são muito curtos e para além disso, temos as aulas teóricas ao mesmo tempo que temos estágio e isso deixa-nos esgotadas. Deveríamos ter um tempo destinado apenas a aulas teóricas e trabalhos, e outro tempo dedicado apenas ao estágio para que pudéssemos desfrutar do mesmo. (E35)

As respostas dadas permitiram ainda identificar a categoria *Etapa de formação*, com uma percentagem de 31% de unidades de dados que manifestam a opinião dos estudantes de que a formação é um processo contínuo e a formação inicial apenas uma etapa no processo formativo e por esse motivo não consideram que proporciona a formação/preparação necessária ao desempenho docente.

Dizem-nos algumas estudantes:

Há ainda muito caminho a percorrer e a preparação necessária só será conseguida quando trabalhar no ativo, através duma prática contínua. (E32)

Porque o caminho se faz caminhando e esta é apenas uma etapa... como etapa que considero abriu-me caminhos para poder prosseguir novas etapas e assim continuar a crescer profissionalmente. (E39)

Consideraram os estudantes respondentes que o apoio e acompanhamento (CAT: 19%) ao longo do seu percurso formativo foram outras das razões para que a PES não proporcionasse a formação necessária ao desempenho profissional. Vejamos, por exemplo:

A PES é um processo fabuloso de aprendizagem, mas a ausência de tempo por parte dos professores/orientadores para o esclarecimento de dúvidas, o feedback tardio e praticamente inexistente, faz-nos sentir desamparadas, levando à repetição de erros que poderiam ser corrigidos. Então se, o aluno não tiver nenhuma experiência na área da educação e no contato com crianças, sentir-se-á muito desprotegido e até incapaz para um bom desempenho. (E19)

A questão seguinte do questionário (n.º 24) pretendia recolher sugestões dos estudantes para melhorar a PES no contexto da formação de educadores e professores, tendo-lhes sido solicitado que enumerassem três sugestões. A esta questão não responderam com nenhum comentário dois dos estudantes. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 5.15:

Tabela n.º 5.15. – *Sugestões dos estudantes para a Prática de Ensino Supervisionada*

Tema	Categoria	Subcategoria (SCAT)	Total de UD P/ SCAT	% P/ SCAT	Total de UD P/ CAT	% P/ CAT
Sugestões dos estudantes para a PES	Currículo do curso	Apoio e articulação com outras UCs	15	20	36	47
		Organização / Regulamentos / Legislação	21	27		
	Apoio e Acompanhamento	Estrutura e organização	35	45	41	53
		Recrutamento e seleção (orientadores cooperante e instituições cooperantes)	6	8		
	Total		77	100	77	100

Como podemos constatar, as sugestões dos estudantes dividem-se entre sugestões relacionadas com o currículo do curso (47 %) e com questões relacionadas com o apoio e acompanhamento do processo da PES (53%), sendo este o aspeto em que mais registos se efetuaram de unidades de dados.

Quanto às questões relacionadas com o currículo do curso as sugestões dadas revelam a necessidade de uma maior articulação entre as unidades curriculares das diferentes componentes de formação e a PES (20%), assim como maior especificidade de conteúdos direcionados para a PES numa articulação teórico-prática. O afastamento que os estudantes consideram existir entre os docentes e os conteúdos das diferentes Unidades Curriculares e o contexto real, conduzem os estudantes a sugerir igualmente a necessidade de maior proximidade entre esses diferentes elementos e intervenientes, como podemos constatar por algumas das respostas dadas:

A articulação da PES com as outras disciplinas do curso deve existir de forma mais evidente, assim como considero importante o acompanhamento da PES pelos restantes professores para que possam compreender o que necessitamos no estágio. (E5)

ou,

A existência de mais UCs vocacionadas e orientadas para a prática, não só do 1.º ciclo do Ensino Básico mas também do pré-escolar. Deveria igualmente verificar-se maior articulação com a prática, por exemplo nas UCs de metodologias de ação educativa e nas didáticas. (E8)

OU,

Maior abordagem nas aulas teóricas sobre o processo de observação, planificação, avaliação e seus instrumentos. E maior preparação para adequá-los à nossa prática, pois temos pouca preparação para utilizá-los. (E19)

Mencionadas igualmente são sugestões relativamente a aspetos da própria organização do ciclo de estudos, seus regulamentos e à legislação aplicada à formação de professores no contexto do Processo de Bolonha (27%), subcategoria com maior registo de unidades de dados na Categoria *Currículo do Curso*.

Referimo-nos concretamente à questão da natureza dos estágios que, sendo profissionalizantes apenas no 2.º ciclo de estudos, são considerados de intervenção apenas neste ciclo e não ao nível do 1.º ciclo de estudos. Os estágios ao nível da licenciatura (1.º ciclo de estudos) de observação/colaboração, (Decreto-Lei n.º 43/2007, artº 14, n.º 4, alínea a) não implicam o desenvolvimento de competências de planificação e de avaliação do ato educativo, por exemplo. Os estudantes respondentes sugerem que os estágios sejam de intervenção desde a licenciatura (E9; E16; E20; E21).

Mais horas de estágio e a possibilidade de realização de estágios nos diferentes níveis de escolaridade do Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, assim como em diferentes valências da Educação de Infância (inclusive a Creche) são outras sugestões dadas no sentido de melhoramento da PES, por este grupo de estudantes.

Emerge da análise dos dados a categoria *Apoio e Acompanhamento do processo da PES*, sendo esta que apresenta maior valor percentual de UD (53%). Nela se incluem duas subcategorias:

Estrutura e organização – fazendo-se referência a aspetos da organização da escola formadora que reflete o tipo de acompanhamento prestado pelo Orientador Institucional;

Recrutamento e seleção (orientadores cooperantes e instituições cooperantes) – incluindo-se as questões com a seleção dos locais de estágio e do recrutamento dos orientadores cooperantes.

Mais visitas aos locais de estágio e reuniões com os orientadores de estágio, proporcionando um melhor e maior acompanhamento do percurso do estagiário, são algumas das sugestões mencionadas, assim como menor número de estudantes por orientador institucional⁴⁵, possibilitando maior disponibilidade

⁴⁵ Aspeto já identificado em algumas das questões deste questionário: Questão n.º 22 – aspetos menos positivos do desempenho do Orientador Institucional; Questão n.º 23 – Considerações sobre de que forma a PES proporcionou a formação/preparação necessária ao desempenho profissional

deste para acompanhamento do estágio e acompanhamento da execução dos trabalhos a realizar pelo estudante (E3; E10; E11; E22; E25; E27; E36; E39).

O recrutamento e seleção (8%) dos locais de estágio e dos orientadores cooperantes são sugestões também dadas para o melhoramento do processo da Prática de Ensino Supervisionada, pois consideram os respondentes que:

a escolha das instituições cooperantes deve ser mais cuidada, por forma a garantir que os alunos são colocados em ambientes favoráveis à sua formação e aprendizagem. (E6)

e

É necessário ter orientadores cooperantes conscientes do que estão a fazer. A seleção deverá ter mais em conta a qualidade da sua prática pedagógica do que simplesmente os anos de experiência. (E28)

A última questão deste questionário era uma pergunta que colocava em aberto qualquer observação que os estudantes pretendessem acrescentar que considerassem pertinente. Obtiveram-se três comentários, que transcrevemos integralmente:

Julgo ser importante manter o contacto entre entidade de formação e formando. Só assim se poderá continuar a trabalhar no sentido de promover uma melhoria efetiva e procura de excelência nas instituições de ensino. Através das dificuldades com que nos deparamos e da partilha das mesmas, certamente encontraremos novos e melhores caminhos. As dificuldades não terminaram, muito pelo contrário, acredito que as verdadeiras dificuldades podem vir agora, no início de carreira. Seria bom continuarmos a partilhar ansiedades e dificuldades no sentido de se promoverem trocas de ideias, debates e formações nesse sentido. (E7)

e

Considero que deve ser revisto o plano curricular deste curso, tendo em conta que os conteúdos de determinadas disciplinas estão afastados da prática e estas devem acompanhar a par e passo a progressão que é feita e que o estagiário deve fazer na PES. (E12)

e

Ao longo dos três anos do curso de licenciatura em educação básica, penso que deveria haver unidades curriculares mais direcionadas para a prática educativa. Quando chegamos ao mestrado não estamos suficientemente preparadas para realizar um estágio em que nos é exigido a implementação

de um projeto e a planificação de toda a ação educativa. Acho que também deveríamos ter aulas de metodologia, que nos orientassem na investigação e elaboração dos trabalhos. (E33)

Destas observações parece-nos pertinente acentuar a questão abordada por uma das estudantes no que respeita ao acompanhamento, por parte da instituição formadora, no início da carreira docente, dos seus diplomados, o chamado ano de indução. Em primeiro lugar, no sentido de se reconhecer a “indução como um elemento chave no processo de desenvolvimento profissional (...) e a necessidade de apoiar os professores recém-formados” (Gonçalves, Reis, & Silva, 2011, p. 167), cumprindo os comuns objetivos (Huling-Austin, 1988; Ashby et al 2008):

- a) achieve smooth transition from teacher education to being a fully qualified teacher (reduce the ‘reality shock’),
- b) improve teaching performance
- c) increase the retention of promising beginning teachers during the induction year
- d) promote the personal and professional well-being and development of beginning teachers
- e) support collegiality and teamwork of teachers (becoming a member of the wider school system)
- f) certification to transmit the culture of the system to beginning teachers (in EuropeanComission, 2010, pp. 40-41)

E, em segundo lugar, porque nos parece de elevada pertinência a necessidade de monitorização e avaliação dos processos formativos, nomeadamente a formação de professores no contexto de Bolonha e suas implicações no desenvolvimento profissional docente, através da “voz” e análise das práticas docentes, considerando que o ano de indução poderá vir a ser relevante e trazer à discussão aspetos a considerar na formação inicial destes profissionais.

As considerações dos estudantes E12 e E33 parecem-nos reforçar a necessidade de visitar os planos de estudos, os seus conteúdos e estratégias formativas.

É possível concluir, neste bloco de questões relacionadas com a PES – Prática de Ensino Supervisionada e o Processo de Bolonha, que apesar dos estudantes respondentes, na sua maioria, considerarem que a Prática de Ensino Supervisionada lhes proporcionou a necessária formação/preparação para o desempenho profissional docente, devemos ter presentes:

- a) Aspetos eminentemente emergentes do currículo de formação no contexto de Bolonha:
 - i. Componentes de formação e conteúdos programáticos das respetivas Unidades Curriculares
 - ii. A articulação dos conteúdos programáticos com a Prática de Ensino Supervisionada
 - iii. A Iniciação à Prática Profissional incluindo a Prática de Ensino Supervisionado: objetivos, n.º de horas, contexto de estágio

b) Aspectos eminentemente emergentes do apoio e acompanhamento da PES:

- i. Instituição formadora e OI: n.º de alunos por orientador, n.º de visitas, seminários de acompanhamento, tutoria
- ii. Instituição Cooperante e OC: critérios de seleção, articulação com a instituição formadora e orientador.

como aspetos a merecer melhor atenção e reflexão. Não poderemos efetivamente considerar estes aspetos recentes⁴⁶, mas tão pouco deixaram de existir com a oportunidade de reformulação dos cursos de formação de professores aquando a introdução do Processo de Bolonha.

5.3. As perspetivas dos orientadores sobre a prática pedagógica

As entrevistas semiestruturadas realizadas aos orientadores (institucionais e cooperantes), em consonância com os objetivos do estudo e à semelhança dos questionários realizados aos estudantes, pretendiam obter informação sobre as perspetivas dos mesmos sobre a prática pedagógica, tendo sido criadas quatro dimensões de análise: a) Perspetivas de supervisão; b) Perspetivas sobre o desempenho do estagiário; c) Perceção sobre o Processo de Bolonha e suas implicações na formação e na prática pedagógica; d) A prática pedagógica na formação de educadores e professores.

a) Por “Perspetivas de supervisão” entende-se a forma como os orientadores participantes entendem e analisam o processo supervisivo na formação inicial de futuros educadores e professores. Optou-se por subdividir esta dimensão em seis categorias de análise: *conceção de supervisão pedagógica; competências do orientador; funções e papel do orientador; contributos do orientador para a formação de futuros educadores e professores; aspetos/dimensões valorizados/as na orientação do estágio e no desempenho como orientador; e dificuldades no processo de supervisão*. Estas categorias subdividem-se em subcategorias que procuram pormenorizar em cada categoria os resultados obtidos. (ver quadro 5.2.)

b) Na dimensão “Perspetivas do desempenho do estagiário” analisa-se a perspetiva dos orientadores quanto a aspetos que privilegiam no desempenho do estudante-estagiário de um curso de formação de educadores e professores, procurando ainda analisar na opinião dos mesmos o nível de preparação dos estudantes para o desempenho na prática pedagógica. Nesta

⁴⁶ Campos (2001) sublinha: “(...) verifica-se que é quase inexistente a articulação entre as chamadas componentes de formação” e, acrescenta que, “tal falta de articulação evidencia-se ao nível do currículo enunciado (programas sem articulação, componentes funcionando em total separação), ao nível do currículo implementado (práticas de cada docente sem qualquer sistema de relação com as dos restantes) e também ao nível organizacional (a não existência de mecanismos organizativos que promovam a planificação conjunta e articulada da formação).” (p. 14)

dimensão os dados foram sistematizados em quatro categorias, a saber: *caraterísticas do estagiário; aspetos valorizadas no desempenho do estagiário; nível de preparação prévia dos estagiários para a prática pedagógica; e dificuldades no desempenho do estagiário.* (ver quadro 5.8.)

- c) A “Perceção sobre o Processo de Bolonha e suas implicações na formação e na prática pedagógica” foi outra das dimensões de análise. Esta aborda a perceção dos orientadores participantes quanto às alterações ocorridas na formação de educadores e professores e suas implicações ao nível da prática pedagógica. Procura-se analisar as vantagens e desvantagens do modelo de formação atual confrontado com o modelo de formação anterior e avaliação que os entrevistados fazem do modelo de prática pedagógica atual. Nesta dimensão os dados foram sistematizados em quatro categorias: *perspetiva sobre o Processo de Bolonha; alterações ocorridas na formação de educadores e professores na componente da prática pedagógica; vantagens/desvantagens do modelo de prática pedagógica no contexto de Bolonha; e, avaliação ao modelo de prática pedagógica no contexto de Bolonha.* (ver quadro 5.10.)
- d) Por último, a dimensão “Prática pedagógica na formação de educadores e professores” procura perspetivar, na opinião dos entrevistados, a prática pedagógica na formação de educadores e professores, tendo para isso sido criadas quatro categorias: *conceção de prática pedagógica; finalidades da prática pedagógica; articulação das componentes formativas; e sugestões de melhoria da prática pedagógica.* (ver quadro 5.11.)

No fim da análise de cada dimensão apresenta-se uma síntese que procura sistematizar e atribuir significado aos dados apresentados.

Optámos por apresentar os resultados obtidos não fazendo a distinção entre o grupo de orientadores institucionais (3) e o grupo de orientadores cooperantes (6) face à constatação de perspetivas semelhantes entre um grupo e outro. As divergências que possam ter ocorrido nalgumas questões levam à constituição de algumas subcategorias que apenas se verificam num ou noutro grupo mas das quais daremos conta no decurso da apresentação e análise dos resultados. Quando os resultados obtidos separadamente por grupos, são significativos e relevantes para a problemática e objetivos deste estudo, faremos a análise distinta de ambos os grupos de orientadores. Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos em cada uma das dimensões de análise.

5.3.1. Perspetivas de supervisão dos orientadores

Procurámos, contemplar no guião de entrevista questões que fossem ao encontro dos nossos objetivos e que se constituíram como categorias de análise nesta dimensão. Apresentamo-las no quadro abaixo (quadro 5.2.) conjuntamente com as subcategorias que emergiram dos resultados obtidos:

Quadro 5.2. – *Perspetivas de Supervisão (categorias e subcategorias)*

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Perspetivas de Supervisão	Conceção de supervisão pedagógica	Acompanhar e apoiar o percurso formativo
		Facilitar e orientar a aprendizagem do futuro professor
		Mediar as práticas do estagiário
		Favorecer a dialética teoria prática
	Competências do orientador	Pessoais e relacionais
		Científicas e pedagógicas
	Funções e papel do orientador	Informar
		Questionar
		Sugerir
		Encorajar
		Avaliar
		Integrar o estagiário na instituição cooperante
		Mediar as relações entre instituição formadora e instituição cooperante
	Contributos e valorização do orientador na formação de futuros educadores e professores;	Modelo profissional
		Regulação das práticas
	Aspetos/dimensões valorizados/as na orientação do estágio e no desempenho como orientador;	Integração e relação com o estagiário
		Reflexão e avaliação os processos
		Avaliação do estagiário
	Dificuldades no processo de supervisão	Formação de profissionais reflexivos
		Práticas e relação entre orientadores
		Falta de envolvimento do estagiário no seu processo formativo
		Avaliação do estágio
		Duração do estágio

Das categorias apresentadas, entenda-se:

Conceção de supervisão pedagógica – esta categoria pretende perspetivar o significado da supervisão para os entrevistados, nomeadamente como estes a definem e concebem;

Competências do orientador - é uma categoria que considera os saberes e competências, quer pessoais e relacionais, quer profissionais, para o exercício da função de supervisão no contexto de formação inicial de educadores e professores;

Funções e papel do orientador - diz respeito ao que se considera serem as funções e papel do orientador no processo supervisivo do futuro educador/professor;

Contributos e valorização do orientador na formação de futuros educadores e professores - esta categoria remete para o grau de valorização dado ao papel do orientador no processo formativo, assim como para a identificação dos contributos deste no mesmo processo;

Aspetos/Dimensões valorizados/as na orientação do estágio e no desempenho como orientador - emergem desta categoria os aspetos/dimensões mais valorizados/as no processo supervisivo, designadamente preocupações dos orientadores com o percurso formativo dos estagiários, e em particular com o seu próprio desempenho;

Dificuldades no decurso do processo de supervisão - dizem respeito às dificuldades dos orientadores no percurso da supervisão do estágio;

Abordaremos seguidamente os resultados obtidos pelas respetivas categorias e subcategorias.

5.3.1.1. Conceção de supervisão na perspetiva dos orientadores

No que à *Conceção de supervisão pedagógica* (CAT) diz respeito, a análise dos dados das entrevistas aos orientadores permite destacar a emergência de subcategorias descritas no quadro 5.3.:

Quadro n.º 5.3. – *Descritivos das subcategorias das conceções de supervisão pedagógica*

Categoria (CAT)	Subcategoria (SCAT)	Descritivo
Conceção de supervisão pedagógica	Acompanhar e apoiar o percurso formativo	Reúne as afirmações de entendimento da supervisão como um processo de apoio a todo o percurso formativo do estagiário de forma indiferenciada.
	Facilitar e orientar a aprendizagem do futuro professor	Reúne as afirmações que entendem a supervisão como processo de orientação de aprendizagens necessárias à profissão docente.
	Mediar as práticas do estagiário	Diz respeito às afirmações dos orientadores quanto a conceber a supervisão através dos procedimentos a que recorre, especificamente: mediação e reflexão.
	Favorecer a relação dialética entre teoria e prática	Reúne as afirmações de entendimento da supervisão como processo que possibilita a articulação entre a teoria e a prática.

Levam-nos os dados obtidos a olhar para a conceção de supervisão entendida por Alarcão e Tavares (2003), sobretudo por esta ser entendida como um processo, depreendendo-se que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois quer orientadores institucionais quer orientadores cooperantes são unânimes nas suas respostas quanto a considerar a supervisão como um processo.

Podemos, no entanto, identificar perspetivas distintas neste grupo de participantes quanto a finalidades desse processo inerentes à sua conceção de supervisão, a saber: de acompanhamento e apoio a todo o percurso formativo; facilitadora de aprendizagens à profissão docente; mediação e reflexão das práticas do estagiário e ainda como processo que favorece e promove a articulação entre teoria e a prática em contexto real. Em suma, no seu conjunto, e na nossa perspetiva, são ideias complementares e globalizadoras, para uma conceção de supervisão.

Apresentamos seguidamente os vários registos de acordo com as subcategorias apresentadas.

Acompanhamento e apoio ao percurso formativo

Podemos afirmar que as respostas obtidas, quanto à conceção de supervisão, remetem maioritariamente, neste grupo de orientadores participantes, para o entendimento de supervisão como um processo de acompanhamento e apoio do percurso formativo do estagiário.

Colaboração e apoio necessário ao percurso formativo, de alguém que têm, por obrigação, uma visão mais focada e diferenciada sobre os diferentes aspetos e contextos do processo formativo, pelo facto de ser mais experiente e externo à ação. A (OI)

É um processo de acompanhamento da formação do estagiário, onde existe uma relação de ajuda, comunicação e cooperação entre orientador institucional, cooperante e o aluno estagiário. H (OC)

Nas conceções de supervisão, oferecidas por este grupo de participantes, como já referido, encontramos presente a noção de supervisão apresentada por Alarcão e Tavares (2003), já que entendem a supervisão como um processo durante o qual um professor mais experiente e informado orienta o estagiário no seu desenvolvimento humano e profissional.

Facilitar e orientar a aprendizagem do futuro professor

Consideram igualmente os entrevistados que a supervisão é um processo que contribui para a construção dos saberes necessários à prática docente, ou seja, para o desenvolvimento profissional do estagiário. Vejamos:

Um processo facilitador e orientador do percurso autónomo de aprendizagem do aluno como futuro professor. A (OI)

Um processo de colaboração entre o estagiário e o orientador no sentido de apoiar a construção dos saberes necessários à prática docente. F (OC)

Mediar as práticas do estagiário

Na perspectiva dos orientadores, o processo de supervisão exige a necessária mediação entre orientador e estagiário sendo, desta forma, um processo que, contribuindo para a formação do estagiário através da mediação, contribui igualmente para a reflexão sobre as práticas do estagiário e de si próprio, enquanto docente, dado que:

As questões que pomos e que os estagiários nos põem, ajudam-nos a crescer como profissionais e ajudamos o estagiário a desenvolver a capacidade de refletir. (...) é dar e receber. D (OC)

Supervisionar é mais do que avaliar um estágio - é balizar esse estágio através de procedimentos de mediação e reflexão. G (OC)

Favorecer a relação dialética entre teoria e prática

Emergem igualmente dos dados a conceção de supervisão como processo que favorece a relação dialética entre teoria e prática por parte de um dos orientadores institucionais.

Vejo a supervisão como um processo de orientação que deverá permitir ao aluno adquirir conhecimentos a nível teórico e prático e fazer a respetiva articulação. C (OI)

As respostas obtidas remetem-nos para os pressupostos da supervisão no contexto da formação de professores já anteriormente referidos, e agora lembrados, que são, e de acordo com Vieira (1993): o objeto da supervisão é a prática pedagógica do estagiário; a sua função primordial é a monitorização da prática do estagiário e os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação. Acentuando-se pois, a natureza regulatória e autorregulatória do processo superviso.

Cabe-nos dizer que a conceção de supervisão, presente nos nove entrevistados, aponta para práticas supervisivas colaborativas. Distanciam-se das perspetivas de supervisão como um ato de dirigir, de inspecionar a prática pedagógica de alguém supostamente que não sabe, por alguém que supostamente é detentor do saber.

Diz-nos o orientador A que a própria palavra “supervisão”, “remete para que a supervisão seja entendida como uma visão super, excecional, visão mais aprofundada e focalizada sobre o desempenho e prática

de alguém” Acrescenta, no entanto, que “se calhar não é isso que acontece e também não é isso que é desejável que aconteça.” A (OI)

Sá-Chaves (2000) leva-nos, a refletir sobre a importância dos processos supervisivos serem olhados também com o devido distanciamento entre observador e observado. Quer com isto dizer que não se trata obviamente de uma demonstração de “hierarquia de poderes e de saberes de quem é suposto supervisionar (ideia que se colou negativamente ao conceito de supervisão), mas sim de um conceito de distanciamento (...) que poderá ser considerado quer do ponto de vista espacial, quer temporal, quer conceptual” (p. 125) e que pode ter um efeito necessário, imprescindível e facilitador da compreensão dos fenómenos em estudo.

Segundo esta autora, a supervisão não deve continuar a ter receio do prefixo “super”, dado que os efeitos de distanciamento se revelam de primordial importância na procura da compreensão dos fenómenos educativos. Todo o processo supervisivo deve mesmo criar situações, entre outras estratégias, para o distanciamento, regulado quer pela natureza dos objetivos da observação quer pela natureza dos objetos observados, que facilitam uma mais sustentada reflexão sobre os fenómenos.

Refere ainda a mesma autora que

a supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir. (...) uma concepção de supervisão que, simultaneamente, abra a possibilidade do conhecimento mas sobretudo, instaure a possibilidade do afecto (...) (Sá-Chaves, 2000, p.127).

Parece-nos que, pelos registos obtidos, os entrevistados olham o processo supervisivo como um processo de colaboração inter-relacional entre orientadores e estagiário, mais do que um processo de inspeção e controlo da prática do estagiário meramente com um fim avaliativo.

5.3.1.2. As competências de um orientador

Da perspetiva dos orientadores entrevistados, podemos considerar que um orientador deve apresentar competências pessoais, relacionais e científico-pedagógicas que se constituíram como subcategorias de análise.

São múltiplos os significados da noção de competência. Corroboramos com a definição de Perrenoud (1999) de uma competência poder ser entendida como uma capacidade de agir eficazmente num

determinado tipo de situação, apoiada nos conhecimentos mas sem se limitar a eles, querendo com isto dizer que, no sentido de resolução de uma situação com sucesso, uma competência faz referência a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar nessa situação, incluindo os conhecimentos.

As competências pessoais são intrínsecas ao próprio sujeito, sendo determinadas pela junção quer de características da personalidade (estas fortemente influenciadas por fatores genéticos) quer pelos traços de caráter, sendo que estes dependem, essencialmente, das influências sentidas ao longo do desenvolvimento de cada um de nós.

As *competências pessoais e relacionais*, enquanto subcategoria emergente dos dados, remetem para capacidades de conhecimento de si próprio e de capacidade de relacionamento e interação com o outro e com o meio.

Por *competências científico-pedagógicas* consideramos as capacidades e os saberes inerentes à profissão docente nas dimensões do saber e do saber-fazer, sendo que estas, do ponto de vista dos entrevistados, se constituem como competências profissionais do Orientador.

Nesta questão, apesar de identificarmos as mesmas subcategorias, quer nos orientadores institucionais quer nos orientadores cooperantes, existem algumas diferenças quanto à perspectiva de uns e de outros.

Os orientadores institucionais participantes consideram que as suas competências são tanto competências pessoais e relacionais como são competências científico-pedagógicas. Consideram como essenciais nesta função, como competências profissionais, as competências científicas que se refletem num domínio claro e fluido dos quadros teóricos que ajudam a organizar e refletir as práticas e contextos. Das suas perspetivas o Orientador Institucional deve apresentar capacidade de teorização, reflexão e execução “porque o saber nesta área implica necessariamente também saber fazer aquilo que se procura ajudar o aluno a aprender. “ A (OI)

Apesar de constatararmos que, em termos de registo de UD, os orientadores institucionais consideram quer competências pessoais-relacionais (50% UD) quer competências científico-pedagógicas (50% UD), foi possível detetarmos no decurso das entrevistas que os orientadores institucionais participantes priorizam as competências científico-pedagógicas, sendo estas a sua primeira referência quando questionados. Referem as competências pessoais-relacionais posteriormente, a apresentarem o seu entendimento das competências científico-pedagógicas, considerando-as cumulativas.

O Orientador Institucional B considera fundamental, nesta função, dominar conhecimentos científicos e pedagógicos que lhe permitam apoiar o estudante no seu processo de formação:

Para mim é essencial o domínio dos conhecimentos teóricos centrados nos cuidados, currículos e pedagogias para a infância, bem como na comunicação e relação com as famílias e comunidades. Tem igualmente necessidade de dominar conhecimentos pedagógicos relacionados com a definição de estratégias e procedimentos e ainda técnicas de apoio à prática profissional. B (SI)

Referidas pelos orientadores institucionais participantes como competências pessoais-relacionais foram: ser paciente, atento, disponível, idóneo, responsável, empático e ter capacidade para escutar “de forma a saber gerir o processo formativo, percebendo e compreendendo as motivações dos alunos e a sua disponibilidade para a aprendizagem.” A (SI)

No grupo de orientadores cooperantes é possível constatar que são as competências pessoais-relacionais (73% UD) as mais evidenciadas pelos mesmos, existindo uma diferença significativa quanto às competências científico-pedagógicas, igualmente referidas, mas com menor registo de UD (27%).

As competências relacionais são as principais na orientação de um estágio. É essencial o estabelecimento de uma relação positiva, próxima, saudável e securizante. É a base de todo o posterior trabalho a realizar. D (OC)

Também para Alarcão e Tavares (2003) a capacidade de mobilizar as pessoas, de explorar as tensões entre o real e o ideal, de gerir conflitos e de criar a empatia necessária para um relacionamento interpessoal construtivo, são essenciais no processo superviso.

Refere o Orientador Cooperante E que, se tivesse de hierarquizar as competências de um orientador, em primeiro lugar ressaltava as competências relacionais e pessoais, por considerar que a situação de orientador e estagiário só acontece mediante o estabelecimento de uma boa relação:

Sem dúvida alguma que temos de saber nos relacionar com a estagiária e aceitar a pessoa que ela é, assim como ela nos aceitar a nós. Se não houver aceitação é muito difícil, se não houver empatia (...). É importante haver disponibilidade e abertura para estabelecermos uma relação positiva. E (OC)

Dentro do que considera serem competências pessoais e relacionais o orientador H refere a importância de considerar ser sua competência “conseguir identificar e compreender o que possam ser as dificuldades do estagiário”, exigindo, na sua opinião, “a existência de uma boa relação com a estagiária, com uma abertura de parte a parte que permita a escuta ativa e a confiança necessária para ultrapassar obstáculos” H (OC). Esta é uma das características que o orientador deve manifestar segundo Mosher e Purpel (1972, citados em Alarcão & Tavares, 2003), ou seja, deve ter sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas.

Os resultados obtidos levam-nos a constatar que entre o grupo de orientadores participantes neste estudo convergem as perspetivas quanto às competências de um orientador. Estas devem ser quer competências pessoais-relacionais quer competências científico-pedagógicas. No entanto, para o grupo dos orientadores institucionais, são igualmente importantes tanto umas como outras no exercício da função de supervisão e, para o grupo de orientadores cooperantes, as competências pessoais-relacionais são as priorizadas e mais valorizadas no perfil de competências de um orientador.

A diferença constatada entre orientadores institucionais e orientadores cooperantes parece-nos relevante e significativa. Ambos consideram importantes quer as competências pessoais-relacionais quer competências científico-pedagógicas, mas o facto de orientadores institucionais focarem como mais relevantes as científico-pedagógicas, e os cooperantes as competências pessoais-relacionais, poderá ser indicador do que consideram ser mais da responsabilidade de uns ou de outros. A capacidade de teorização, associada habitualmente ao domínio científico, parece assim ser associada ao Orientador Institucional enquanto a capacidade de mobilização, de criar empatia e de gestão inter-relacional parece ser considerada como capacidade atribuída ao Orientador Cooperante.

Alarcão (2002) considera que ser supervisor e fazer supervisão não é um processo meramente técnico - implica ser possuidor de determinados conhecimentos e capacidades relacionais; implica que, na sua missão de formar profissionais “o supervisor deve ter ele próprio, desenvolvido competência profissionais, também para ser supervisor de profissionais em permanente aprendizagem e desenvolvimento, deve ter interiorizado a atitude de, continuamente, se encontrar em formação.” (p. 235)

5.3.1.3. Funções/papel dos orientadores

Quanto às funções/papel dos orientadores, a análise dos dados das entrevistas aos orientadores, permite destacar a emergência das subcategorias descritas no quadro 5.4.:

Quadro n.º 5.4. – *Descritivos das subcategorias das funções e papel do orientador*

Categoria (CAT)	Subcategoria (SCAT)	Descritivo
Funções e papel do orientador	Informar	Agrupar as afirmações que remetem à função do orientador de fornecer informação relevante e atualizada no domínio dos conhecimentos da área docência e atuação.
	Questionar	Reúne as afirmações quanto à função de questionar e problematizar os contextos, equacionar os problemas da prática e confrontar opções alternativas.
	Sugerir	Reúne as afirmações quanto à função do orientador propor ideias e sugerir soluções.
	Encorajar	Agrupar as afirmações que associadas a uma carga afetiva do relacionamento entre orientador e estagiário contribuem para a motivação e empenhamento do mesmo e favorecem o seu processo formativo.
	Avaliar	Reúne as afirmações que remetem para a função de avaliar o processo de estágio no sentido de monitoração da prática pedagógica.
	Integrar o estagiário na instituição cooperante	Agrupar afirmações dos orientadores cooperantes que olham como sua função a integração e adaptação do estagiário ao contexto de estágio.
	Mediar as relações entre Instituição Formadora e Instituição Cooperante	Agrupar afirmações dos orientadores institucionais que consideram como sua função a mediação do processo de estágio assim como a mediação das relações interinstitucionais.

A análise sistemática dos dados permitiu a organização dos mesmos em sete subcategorias que emergiram quer do quadro teórico de referência, nomeadamente o que Vieira (1993) considera serem as funções do supervisor, quer do sentido que deles emergia. Assim temos:

Informar

Tem o orientador como função fornecer informação atualizada e relevante no âmbito do exercício da docência e área de atuação, em função dos objetivos e necessidades formativas do estagiário que orienta. O orientador é uma pessoa informada;

Considero em primeiro lugar que para ser orientador devo dominar conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos que me permitam apoiar e compartilhar positivamente o processo formativo dos alunos.(...) Tenho de estar em constante formação e aprendizagem (...) Tenho de estar informada sobre a atualidade. Só assim considero que cumprio o que na minha perspetiva é a minha função... acompanhar e proporcionar ao estagiário experiências ricas e diversificadas que lhes permita construir (claro através das suas vivências) conhecimento. B (SI)

A partilha dos saberes, recursos e reflexões inerentes a 27 anos de serviço. Transmitir e informar quer conhecimentos académicos quer os resultantes das minhas vivências e experiências. E, entenda-se, que não considero meramente a transmissão de informação, porque mesmo partilhando, exige a devida apropriação por parte da aluna, é necessário a sua constatação e reflexão. Mas isso, também, considero ser minha função, levar à reflexão e problematização das situações. G (OC)

Questionar

Para além de informar, o orientador deve ser capaz de questionar e de problematizar os contextos, de equacionar os problemas da prática e de confrontar opções alternativas. Questionando e questionando-se, o orientador é um exemplo de prático reflexivo que encoraja o estagiário a adotar também ele uma postura reflexiva, e que está constantemente ele próprio a aprender.

Foi nesta subcategoria, no conjunto dos orientadores participantes, que se verificou maior incidência de unidades de dados. Ajudar os estagiários a problematizar as práticas através do questionamento, conduz à reflexão sobre a prática do estagiário e das suas próprias práticas, promovendo por um lado a construção do profissional reflexivo e por outro proporciona a conquista da autonomia pedagógica do estagiário.

Explorar e questionar as situações vividas pelo estudante e ajuda-lo a analisar os dados para que possa resolver os problemas com que se vai deparando. C (OI)

Poder contribuir para a formação dos estagiários e poder ajudar na relação dialética entre teoria e prática, promovendo a reflexão e planeamento da ação através do questionamento, considero que são funções do orientador que, inclusive, implicam continuar a investir na minha própria formação, e por isso considero uma mais valia orientar estágios. H (OC)

Sugerir

Sugerindo (que não significa impor mas propor) ideias, práticas, soluções, o orientador motiva e impulsiona a realização de projetos e a concretização de ações.

Tal como já referi, acho que os estudantes contam com o nosso apoio e têm como expectativa que os orientemos e que digamos o que nos parece bem e mal na sua prática. Esperam a nossa orientação e as nossas sugestões. Querem por vezes receitas mas isso não existe. Eu tento passar isso aos meus estagiários que não existem receitas mas que temos de ser reflexivos, capazes de pensar e procurar alternativas quando algo não está a resultar. Considero que essa é uma das funções do orientador propor ideias e sugerir soluções. F (OC)

Encorajar

Esta subcategoria diz respeito a uma função do orientador que está em estreita relação com a função de sugerir, e que se inclui no âmbito do relacionamento interpessoal. Encorajar assume um papel fulcral no processo de supervisão. O estagiário ganha confiança, segurança e sente-se apoiado. A carga afetiva do relacionamento entre orientador e estagiário influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do estagiário, assim como a sua postura (recetividade) ao processo de formação profissional.

(...) é encorajar o confronto com os problemas reais e a reflexão sobre os mesmos atribuindo-lhes significado C (OI)

Apoiar e encorajar o estagiário a experimentar e constatar por si próprio, a prosseguir os seus objetivos e assim poder concretizar o maior número de ações que possibilitem o seu confronto com a realidade profissional. F (OC)

Avaliar

Se bem que habitualmente associado a emissão de juízos de valor sobre algo e consequentemente a uma classificação, no contexto da supervisão a avaliação deve ser encarada no seu sentido formativo.

Avaliar é um exercício de monitorização da prática pedagógica. Os procedimentos de avaliação de todos os intervenientes são fator de abertura e clarificação imprescindível nos processos de formação.

Claro que inerente à própria função de orientador também está a avaliação do percurso mas eu entendo essa avaliação como um auxílio à construção do estagiário como profissional. F (OC)

Integrar o estagiário na instituição cooperante

Esta subcategoria, emergindo da análise sistemática dos dados das entrevistas aos orientadores cooperantes, revela o facto de os orientadores cooperantes chamarem a si a responsabilidade da plena integração do estagiário na instituição cooperante. Consideram ser sua função proporcionar a adaptação e integração do estagiário ao contexto, sendo esta um dos aspetos que valorizam no processo de supervisão, como vamos poder constatar mais à frente (ponto 5.3.1.5.).

A principal função na minha opinião é a integração plena para que estes se sintam parte integrante da equipa pedagógica. Só assim estarão à vontade para se exporem e questionarem toda a ação pedagógica que observam e participam. D (OC)

Nós estamos aqui para ajudar, partilhar o trabalho. É importante que o estagiário chegue à instituição e se sinta à vontade no seu local de estágio, para poder experimentar e ser cada vez mais autónomo.(...) Se não se sentir à vontade vai permanecer como observadora e têm medo de intervir, de falhar e dessa forma não aprenderá. E (OC)

Mediar as relações entre Instituição Formadora (IF) e Instituição Cooperante (IC)

Igualmente emergindo da análise sistemática dos dados, das entrevistas dos orientadores institucionais, esta subcategoria revela que os orientadores institucionais consideram ser sua função mediar os processos interinstitucionais, no sentido de contribuírem por um lado para o esclarecimento e informação sobre o plano de formação do estagiário e, por outro, contribuírem para a reflexão dos processos formativos entre todos os intervenientes.

O orientador institucional desempenha um papel fundamental no sentido de estabelecer a ponte entre a escola formadora e as várias instituições. O seu papel é levar às instituições uma compreensão

diferente do que é a formação, quer limitações quer as mais-valias dessa formação, é estabelecer pontes, criar consensos, criar relações de proximidade e entendimento entre alunos, instituições cooperantes e a formação. (...) Por isso é extremamente importante a supervisora, para que possa estabelecer as pontes e esclarecer qualquer equívoco, refletindo em conjunto sobre os processos formativos. Eu penso que esse é um dos nossos papéis, que as escolas formadoras nem sempre compreendem nem valorizam (...) que os orientadores têm fundamentalmente de estabelecer as pontes, de criar consensos e uma relação de alguma proximidade e entendimento entre as instituições cooperantes e a formação.” A (OI)

Informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, são funções que, apesar de analisadas separadamente, estão presentes no discurso dos orientadores participantes neste estudo, e que nos levam, de novo, a afirmar que estamos perante um grupo de orientadores que entende a sua/seu função/papel como a/o de colaboração e cooperação no processo formativo do estagiário. Constata-se, nos vários registos dos orientadores, que existe um distanciamento da sua função da perspetiva prescritiva, e uma aproximação à perspetiva da função colaborativa. Sendo alguém com mais experiência e coresponsabilizando-se pelas ações do estagiário, ajuda-o a desenvolver a sua autonomia pedagógica e o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Vieira, 1993)

Efetivamente, sabemos quanto é importante o papel quer do Orientador Institucional, quer do Orientador Cooperante, no percurso formativo do estagiário. Sendo aquele que mais próximo está dos contextos de ação, é na figura do orientador que o estagiário encontra o seu porto de abrigo, pois espera que o orientador entenda e compreenda as suas dificuldades e ansiedades, e que colabore consigo para ultrapassar os obstáculos.

A integração plena do estagiário na vida da instituição cooperante é primordial e fulcral para que este possa evoluir e progredir no seu percurso de aprendizagem. Sentindo-se parte integrante de uma equipa em quem confia, arrisca, questiona, reflete, avalia e constrói os saberes necessários à profissão docente, para além de que lhe permite a socialização, nesta profissão, atendendo ao que pode aperfeiçoar e retificar nas suas práticas. Os registos dos orientadores cooperantes refletem essa preocupação – a integração do estagiário, ou seja consideram como sua função a integração plena do estagiário como membro da equipa, possibilitando a segurança e confiança necessária a intervenção.

O orientador institucional é o professor que, num curso de formação de educadores e professores, inequivocamente, tem a missão mais profissionalizante. No entanto, habitualmente é-lhe atribuído um estatuto inferior e é aquele que tem menor influência na instituição formadora (Formosinho, 2009). O orientador A (OI) refere esta perspetiva ao mencionar e valorizar como importante a função de mediar os processos e relações entre os diversos intervenientes (estagiário, Orientador Cooperante, diretores e coordenadores das instituições cooperantes) e a pouca valorização desta função para a instituição formadora.

5.3.1.4. Contributos do orientador para a formação de futuros educadores e professores;

Nesta categoria, sendo nossa intenção perceber a valorização dada pelos orientadores quanto ao seu papel na formação de futuros educadores e professores, colocámos a questão acerca do grau de relevância que atribuem ao seu papel e solicitámos a respetiva justificação.

Todos os entrevistados consideram o papel de orientador de extremamente importante e classificam-no como relevante, sendo que as suas justificações apontam essencialmente para contribuições do orientador no processo formativo. Estas constituíram-se como subcategorias de análise descritas no quadro 5.5.

Quadro 5.5. – *Descritivo das subcategorias dos Contributos do orientador para a formação de futuros educadores e professores*

Categoria (CAT)	Subcategoria (SCAT)	Descritivo
Contributos do orientadores para a formação de futuros educadores e professores	Modelo profissional	Reúne as afirmações que enumeram os contributos do orientador como um modelo de práticas pedagógicas.
	Regulação das práticas	Agrupam as afirmações que consideram o orientador, por ser o professor mais próximo das práticas do estagiário, aquele que melhor tem condições de regular as práticas do mesmo: informar, mediar e refletir.

Modelo profissional

Considerando que o papel do orientador não é o de oferecer modelos, porque cada profissional apresenta características próprias, inerentes às suas vivências e experiências, não obstante, o facto de o orientador agir e intervir em contexto, torna-o alvo da observação e modelização por parte do estagiário, que absorverá os seus exemplos e reproduzirá, por imitação, muitos dos seus comportamentos e práticas.

(...) porque acaba por ser um modelo apesar de pessoalmente achar que cada um de nós se constrói a si próprio. E (OC)

(...) quer se queira quer não, somos modelos e os alunos absorvem as nossas práticas e por isso considero de extrema importância ter consciência da minha própria prática (...). F (OC)

Regulação das práticas

Referem os orientadores que o feedback que têm dos alunos é o de que estes consideram o papel do orientador fundamental e decisivo na formação, senão, provavelmente, o mais importante no percurso do estagiário, por ser o professor mais próximo das práticas do estagiário e aquele que melhor têm condições de regular as práticas do mesmo: informar, mediar e refletir.

Provavelmente é dos papéis mais importantes na formação, não tenho dúvida disso. (...) Tem a ver com os alunos encontrarem na prática o sentido maior para a sua formação e portanto quem está próximo e acompanha esse percurso de prática naturalmente será alguém que tem um peso grande na formação dos alunos e no percurso formativo e daí os cooperantes serem pessoas fundamentais na formação dos alunos e depois claro quem vai da escola e acompanha as práticas. A (OI)

O orientador é fundamental, porque quando nós estamos na prática é que aprendemos, e se tivermos alguém a quem recorrer para perguntarmos e refletir o que correu bem e mal de certeza que vamos melhorar e aprender pois existe a experimentação. O orientador é aquele que está lá a regular a prática do estagiário e a possibilitar o feedback constante da sua ação. E (OC)

Ainda no âmbito da regulação das práticas considerou-se os registos que referem o contributo do orientador para a articulação da teoria com a prática, pois estes fazem referência a essa mesma articulação como processo mediador e reflexivo da prática do estagiário, e que permite a regulação da mesma.

(...) acima de tudo é um mediador entre a teoria e a prática que leva o aluno a refletir as suas práticas à luz dos quadros teóricos de referência e adequá-las ao contexto. B (OI)

O orientador é fundamental porque contribui para a articulação do saber teórico com prática profissional, podendo assim o estagiário regular a sua prática com o contributo dos saberes teóricos. H (OC)

5.3.1.5. Aspetos/dimensões valorizados(as) na orientação do estágio e no desempenho como orientadores

Nesta categoria, foi nossa intenção perceber quais os aspetos e dimensões valorizados pelos orientadores na orientação de um estágio e no seu próprio desempenho como orientadores, o que levou à consideração de três subcategorias, que apresentamos no quadro 5.6.

Quadro 5.6. – *Descritivos das subcategorias dos(as) aspetos/dimensões valorizados(as) na orientação do estágio e no desempenho como orientador*

<i>Categoria (CAT)</i>	<i>Subcategoria (SCAT)</i>	<i>Descritivo</i>
Aspetos/Dimensões valorizados na orientação do estágio e no desempenho como orientador	Integração e relação com o estagiário	Reúne as afirmações sobre a preocupação do orientador em favorecer a integração do estagiário, valorizando o desenvolvimento de uma relação empática e de confiança com o estagiário e deste com as crianças e famílias.
	Reflexão e avaliação do processo formativo	Reúne as afirmações sobre as preocupações do orientador em favorecer a compreensão dos contextos de forma articulada com o quadro teórico, valorizando o questionamento, reflexão e feedback
	Avaliação do estagiário	Agrupa as afirmações sobre as preocupações com a observação e avaliação das práticas do estagiário valorizando a “justa” avaliação do processo

Integração e relação com o estagiário

A preocupação com a integração e adaptação do estagiário aos contextos de estágio está presente, quer nas respostas dos orientadores institucionais, quer dos orientadores cooperantes, como uma das preocupações no acompanhamento do estágio. A relação que é estabelecida entre os diferentes intervenientes, em particular entre orientador e estagiário e, deste último, com as crianças e com as famílias, com base numa confiança mútua, é considerada imprescindível no acompanhamento e orientação do estágio por oito dos orientadores entrevistados. Vejamos os registos obtidos:

Relativamente às minhas preocupações posso dizer que não tenho um padrão para todas as situações. Acho muito importante fazer um primeiro encontro com os alunos, falar individualmente com eles, tentar compreender quem é aquele aluno, quais são as suas motivações, as preocupações, ouvi-lo falar do estágio. Eu procuro sempre partir de uma relação de confiança entre mim e os alunos, no sentido de eles perceberem que não sou amigalhaça, mas que também não sou pessoa inacessível, que eles não têm que esconder coisas, pelo contrário, procuro sempre que haja uma relação de abertura e de cumplicidade neste sentido formativo e procuro que não ultrapasse a barreira de relação profissional. Podem contar comigo e têm em mim uma aliada na sua formação. A (OI)

Sobretudo integrá-lo bem ou o melhor possível, falar com a equipa antes do estagiário chegar para que a equipa o receba da mesma forma que eu. Falar com os meninos para dizer que vamos ter um adulto novo na sala e que temos de ser amigos porque está a aprender e temos que ajudar. (...) Explicar sempre quando a professora da estagiária vai à sala. (...) Gosto de ter com o estagiário uma conversa aberta, franca, pedir sempre que as coisas sejam o mais claras possível, ou seja, que não fiquem dúvidas na cabeça de ninguém. D (OC)

Considero essencial que o estagiário desenvolva uma boa relação com as crianças e com as famílias. I (OC)

Reflexão e avaliação do processo formativo

Outra das dimensões valorizadas pelos orientadores no processo de supervisão manifestando-se como uma das suas preocupações é favorecer a compreensão dos estagiários sobre os fenómenos educativos do contexto de estágio e promoverem a reflexão sobre os mesmos. Valorizam o questionamento, a reflexão e o feedback recíproco.

(...) Preocupa-me a própria compreensão que o aluno está a ter das situações e procuro perceber o que ele valoriza e o que não valoriza. (...) Tenho muito esta preocupação, de ajudar os alunos a ler a realidade, porque é muito fácil os alunos fecharem-se num contexto e tomá-lo como referência para a vida. (...) Depois a questão da articulação com a teoria... é um trabalho permanente, nas reuniões, na escola, os encontros mensais e quinzenais servem para isso. Para, sistematicamente procurar com os alunos, fazer a articulação teórica/prática, partindo de situações concretas, do real (...) faço questão de fazer sempre com os alunos, no final de cada visita, a reflexão sobre o que vi, que obviamente nem sempre é o que o aluno vê e tentar ajudá-los dando a minha perspetiva.” A (OI)

Querer saber como o estagiário entende o meu trabalho e capta a minha prática, porque os estagiários têm uma expectativa muito alta em relação ao orientador e nós temos que corresponder às expectativas do formando sabendo transmitir. (...) Temos que ter em conta que o estagiário está em desenvolvimento, está em formação e nós somos muito responsáveis por aquilo que fazemos e temos de nos certificar que todas as situações ficam bem esclarecidas e bem transparentes. A nossa linguagem tem que ser muito clara, o nosso trabalho tem de ser claro, bem definido, bem planeado, pois somos modelos. Preocupa-me também ajustar e avaliar continuamente a ação do estagiário dando-lhe feedback, para que não cresça no erro. E (OC)

Conseguir que o aluno consiga refletir e planear a sua ação de forma coerente e fundamentada procurando ir ao encontro dos interesses do grupo, não se limitando a desenvolver atividades para enfeitar placares. Procurar, igualmente, que o aluno adquira o hábito da pesquisa, encorajando-o a questionar e a sugerir de modo a reformular a sua ação de acordo com as situações que vão surgindo. H (OC)

Avaliação do estagiário

Ainda que com menor frequência que as anteriores subcategorias, foi possível, no entanto, constatarmos registo de preocupações dos orientadores com o processo de observação das práticas do estagiário e com a “justa” avaliação do percurso do mesmo.

(...) Observar as práticas do aluno e ouvi-los assim como aos professores cooperantes para identificar as principais dificuldades e potencialidades dos alunos e ajuda-los no seu percurso. (...) tenho como preocupação o percurso, inclusive no sentido da avaliação, pois pretendo ser o mais justa possível apesar de como todos sabemos é o aspeto mais subjetivo. B (OI)

(...) Valorizo ser justa, porque é muito difícil avaliar e acho que uma das preocupações de qualquer orientador é ser justo na avaliação e tolerante no sentido de dar oportunidade e partir sempre do positivo para motivar e incentivar. Por isso procuro motivar e incentivar a ação do estagiário. E (OC)

Em síntese, constatamos, neste grupo de orientadores, que a sua maior preocupação se prende com a integração do estagiário no contexto de estágio e com o estabelecimento de uma boa relação com o mesmo - uma relação de confiança mútua, que permita ao estagiário intervir com segurança e progressiva autonomização da sua ação, considerada pilar de aprendizagem e formação; uma relação que se estende a toda a comunidade educativa. Por isso, também, a preocupação do orientador, sendo ele o responsável, com a necessidade de o estagiário desenvolver uma boa relação com as crianças e com as próprias famílias.

O estagiário que está devidamente integrado, incluído na ação e confiante (confia e sente que inspira confiança) atua com a responsabilização pelos seus atos, questiona, reflete, analisa e procura progredir nas suas aprendizagens.

A análise dos fenómenos educativos e o devido enquadramento dos mesmos num quadro teórico de referência é outra das preocupações deste grupo de orientadores. Para estes orientadores, é sua preocupação favorecer a compreensão, por parte dos estagiários, dos fenómenos educativos que vivenciam. Por isso, valorizam no seu desempenho como orientadores, o questionamento, a reflexão e o feedback recíproco. Valorizam os momentos de reflexão e análise das situações vividas e observadas. Partindo do concreto, do real, os orientadores têm a possibilidade de confrontar o saber científico e o saber pedagógico, favorecendo a eficácia do pensamento, da atuação didática e a adoção de uma prática reflexiva por parte do estagiário. Só recorrendo à reflexão é que o estagiário tem a oportunidade de problematizar as situações incertas e únicas presentes na sua prática, possibilitando a adequação de estratégias ao contexto. (Schön, 1983,1992)

É através da avaliação do processo que melhor se pode compreender o produto e alterar as formas de o atingir (Vieira, 1993). A observação das práticas do estagiário, e consequente avaliação, de forma “justa”, é outra das preocupações possíveis de constatar no grupo de orientadores entrevistados.

5.3.1.6. Dificuldades do orientador no processo de supervisão

Nesta categoria de análise, recolhemos distintos registos de dificuldades no processo de supervisão, entre o grupo de orientadores institucionais e o grupo de orientadores cooperantes. A análise dos dados, e a consequente organização e sistematização dos mesmos em cinco subcategorias de análise, permitiu apercebermo-nos que em duas delas apenas se registaram unidades de dados dos orientadores cooperantes, sendo que nas restantes três apenas se registaram dados dos orientadores institucionais. Apresentamo-los no quadro 5.7.

Quadro 5.7. – Descritivos das subcategorias dificuldades no processo de supervisão

<i>Categoria (CAT)</i>	<i>Subcategoria (SCAT)</i>	<i>Descritivo</i>
Dificuldades no processo de supervisão	Formação de profissionais reflexivos (OI)	Reúne as afirmações sobre dificuldades sentidas pelos orientadores institucionais o quanto à formação de profissionais reflexivos.
	Práticas e relação entre orientadores (OI)	Reúne as afirmações sobre dificuldades sentidas pelos orientadores institucionais quanto ao relacionamento com os orientadores cooperantes e destes com os alunos.
	Falta de envolvimento do estagiário no seu processo formativo (OI)	Agrupar as afirmações sobre dificuldades dos orientadores institucionais de gerir o processo formativo quando existe falta de envolvimento do estagiário no seu processo formativo.
	Avaliação do estágio (OC)	Agrupar as afirmações sobre dificuldades dos orientadores cooperantes em avaliar o processo de estágio.
	Duração do estágio (OC)	Reúne as afirmações sobre dificuldades dos orientadores cooperantes face à duração do período de estágio.

Formação de profissionais reflexivos

O conceito de professor como prático reflexivo significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria prática. Os formadores de professores têm a obrigação de ajudar a interiorizar a disposição e a capacidade dos estagiários para analisarem a maneira como ensinam e de a melhorar progressivamente, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Zeichener, 1993).

Constatámos que esta é uma das dificuldades referidas pelos orientadores institucionais entrevistados, ou seja, a de consciencializar os alunos para a importância da reflexão sobre as situações vividas e observadas do ponto de vista crítico e construtivo, tendo como meta o progressivo desenvolvimento profissional do estagiário.

Uma grande dificuldade, é levar o aluno a perceber a importância de refletir sobre si próprio e sobre as situações que observa. Isto é uma coisa transversal a quase todos os alunos, essa dificuldade de eles analisarem as situações, apesar das pessoas que estão envolvidos nelas. (...) É ajudá-los a perceber, independentemente do que possa não estar bem, do ponto vista pessoal, que os contextos e as práticas são interessantes para aprendizagem. (...) Acontece ter estagiários que não se distanciam por questões de afetividade e que não conseguem ser isentos na reflexão que fazem dos contextos e que têm medo de por em causa questionando-se. A (OI)

Penso que a minha maior dificuldade é levar o aluno a refletir sobre si próprio e sobre as práticas que observa e entender que essa deve ser sua prática constate ao longo da vida profissional. Não apenas enquanto esta na formação inicial mas para sempre. C (OI)

Práticas e relação entre orientadores

Esta subcategoria refere-se à dificuldade de consenso e de relação entre os orientadores (institucionais e cooperantes), quer nas concepções de formação inerentes a cada um destes profissionais, quer no consenso quanto à avaliação do processo de estágio do futuro educador e professor.

Num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática de cada um dos profissionais, a relação entre os sujeitos é mediadora na interação dos sujeitos com o saber e experiência (Alarcão & Tavares, 2003).

Quando não existe uma relação de cooperação e entendimento entre os dois formadores que na formação inicial têm a missão mais profissionalizante, existe maior dificuldade na mediação da construção dos saberes e consequente desvalorização, por ambas as partes, das respetivas práticas e concepções de ensino, o que provocará tensões e inibições quer entre os próprios quer destes com o estagiário.

(...) a outra dificuldade é o dos cooperantes que muitas vezes não valorizam a formação e não estão verdadeiramente envolvidos na formação. Tenho que dizer isto, é a minha constatação, temos muitos cooperantes, tenho observado muitos cooperantes que não são efetivamente cooperantes. Também é verdade que, muitas vezes, recebem os alunos mas não houve um processo de negociação com os cooperantes, são os diretores que distribuem os alunos e nomeiam os cooperantes. E, obviamente, isso é um péssimo princípio porque se as pessoas se não estiverem envolvidas não se sentem comprometidas. Se não escolheram, se não foram consultadas têm essa dificuldade. Não é sempre, mas às vezes isso acontece... cooperantes que não são cooperantes. Isso é muito complicado, e é ainda pior quando os cooperantes testam os alunos, põe-nos à prova e depois não os ajudam a pensar e a ultrapassar as dificuldades, e isso não é formativo, porque obviamente os alunos ficam muito perdidos, muito amedrontados. Percebe-se quando o cooperante está empenhado. (...) acho que fazia

falta um compromisso de formação permanente com os cooperantes para que verdadeiramente cooperarem com a escola formadora. A (OI)

Quando não estou de acordo com a avaliação dos professores cooperantes.(...) Os cooperantes têm a tendência para elevar as notas e até percebo... a relação próxima que têm com o estagiário, o não terem elementos de comparação entre diferentes práticas e atitudes de alunos e quererem que o “seu” estagiário seja o melhor, levam a atribuição de notas elevadas (...) apesar de discutir e negociar tentando apresentar os critérios de avaliação, nem sempre são aceites e são mesmo desvalorizadas as minhas opiniões. Claro que, depois tenho dificuldades em levar o aluno a entender os meus critérios de avaliação. (...) Não sou eu que estou a maior parte do tempo com eles e por isso, os alunos têm tendência a acharem a minha nota injusta face à nota do cooperante. B (OI)

Falta de envolvimento do estagiário no seu processo formativo

Esta subcategoria agrupa os dados obtidos referentes a afirmações dos orientadores institucionais que mencionam como sua dificuldade a orientação do processo de estágio quando o próprio aluno não está comprometido e envolvido com a sua formação.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), um dos objetivos do supervisor é desenvolver nos formandos atitudes de entusiasmo pela profissão e empenhamento nas tarefas inerentes.

Existem dificuldades pontuais, e ainda bem que não frequentemente, com alunos que são particularmente difíceis, se é que posso usar este termo. Às vezes, acontece estarmos muito preocupados com a formação de alguém que não está preocupado. É complicado e é uma dificuldade, nós pedimos que eles façam leituras ou reflexões que são fundamentais para trabalharmos e eles não fazem. (...) já me aconteceu em muitas visitas, pedir para levarem uma reflexão sobre o trabalho anterior e não levam. Estamos a contar que o aluno invista, se empenhe, e isso nem sempre acontece. E não podemos fazer nada por mais que se incentive... A (OI)

Outra dificuldade é quando verifico falta de responsabilidade e empenho no estágio. Por vezes, associado mesmo a falta de ética. (...) Torna-se difícil apoiar e ajudar um aluno quando ele próprio não faz por isso. (...) Sinto dificuldades porque, não consigo deixar de me envolver e tento fazer de tudo para motivar, incentivar e apoiar esse aluno, mas de nada adianta. B (OI)

Avaliação do estágio

Esta subcategoria emerge dos resultados obtidos nas entrevistas aos orientadores cooperantes. Fazem referência à avaliação do estágio como sendo uma das dificuldades inerentes ao processo supervisão, no sentido de atribuição de uma classificação.

Avaliar o estágio continua a ser a minha maior dificuldade. Acho que o facto de querer ser justa e não prejudicar ninguém ainda me condiciona a fazer a avaliação. Sinto que já não tenho muitas dificuldades durante o processo, apenas a avaliar. F (OC)

Para nós, orientadores cooperantes, a avaliação torna-se um momento complicado... não só estão implícitos afetos e emoções da partilha de um percurso, como também não temos elementos de comparação. Ou seja, em cada ano, tenho um estagiário, claro que posso comparar com os estagiários ao longo dos anos, mas, no mesmo ano, não tenho outros alunos com os quais possa comparar práticas, desempenhos e empenhos. E a avaliação é o momento mais subjetivo de todo o processo. H (OC)

Duração do estágio

Considerado pelos orientadores cooperantes como uma dificuldade é a curta duração do estágio, que da sua perspetiva, condiciona quer o seu trabalho supervisão, no sentido de proporcionar melhores e maiores vivências e experiências ao estagiário, quer no sentido de gestão do tempo, no apoio ao estagiário e no cumprimento dos objetivos do estágio.

A principal dificuldade é a gestão do estágio, no tempo e de acordo com as diretrizes que trazem da escola superior. Por vezes, torna-se complicado gerir o pouco tempo de estágio, com as obrigações que os estagiários têm de cumprir, por exemplo a implementação de um projeto, com todo o nosso trabalho e projeto pedagógico. Exige uma grande disponibilidade. E (OC)

(...) corresponder aos objetivos do estágio. Nem sempre é fácil gerir o facto de se ter um estagiário. Com um programa a cumprir, e ainda o projeto do estagiário e todas as solicitações e imprevistos próprios de uma rotina diária na escola, torna-se por vezes difícil conciliar tudo no pouco tempo de estágio. (...) tento superar as dificuldades e gerir todo o processo da melhor forma, mas não é fácil. I (OC)

Em síntese, as dificuldades apresentadas pelos orientadores institucionais prendem-se com questões quer de relação entre os formadores, quer de consciencialização dos alunos para a importância da

reflexão sobre as situações vividas e observadas do ponto de vista crítico e construtivo, tendo como meta o progressivo desenvolvimento profissional do estagiário.

O envolvimento do próprio estagiário no seu processo formativo, revelando interesse e empenho nas progressivas aprendizagens e desenvolvimento de competências é essencial a todo o processo. Quando tal não acontece, verifica-se uma dificuldade acrescida ao processo de supervisão, sendo esta uma das dificuldades apresentadas pelos orientadores institucionais entrevistados.

Por outro lado, os orientadores cooperantes consideram como sua maior dificuldade a avaliação do percurso de estágio. Apesar de os objetivos de estágio e de os critérios de avaliação estarem devidamente estabelecidos, consideram que a relação de proximidade entre si e o estagiário não contribui para o distanciamento que consideram necessário à avaliação, sendo sua preocupação serem “justos” para com o estagiário.

Na opinião dos orientadores cooperantes, a duração do estágio é curta, impossibilitando a concretização dos objetivos de estágio, e limitando a ação do estagiário. Consideram que seria necessário mais tempo para que o estagiário tivesse a oportunidade de usufruir de melhores e de mais vivências que favorecessem a consolidação de saberes necessários ao exercício da profissão docente.

5.3.2. Perspetivas do desempenho do estagiário pelos orientadores

Foi nossa intenção nesta dimensão obter informação que possibilitasse compreender as perspetivas dos entrevistados quanto ao desempenho dos estagiários, nomeadamente, quais as características que um estagiário do curso de formação de educadores e professores deve apresentar, assim como os aspetos que mais privilegiam no desempenho do estagiário.

Foi ainda nosso objetivo saber, qual o nível de preparação e de conhecimentos prévios que um estagiário apresenta quando inicia a Prática de Ensino Supervisionada (estágio profissionalizante), bem como ainda identificar as principais dificuldades do estagiário no decurso do processo. Procurámos, assim, contemplar no guião de entrevista questões que fossem ao encontro dos nossos objetivos. Apresentamos no quadro 5.8. as categorias e subcategorias que emergiram após o tratamento e análise dos dados.

Quadro 5.8. – *Perspetivas do desempenho do estagiário (categorias e subcategorias)*

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Perspetivas do desempenho do estagiário	Caraterísticas do estagiário	Interesse
		Recetividade/disponibilidade
		Humildade
		Iniciativa/autonomia
		Capacidade reflexiva
		Empenho
		Responsabilidade
		Respeito
	Aspetos valorizados no desempenho do estagiário	Empenho
		Disponibilidade
		Iniciativa
		Reflexão
		Humildade
		Responsabilidade
		Capacidade relacional
		Capacidade de Observação
		Motivação
	Nível de preparação prévia dos estagiários para a prática pedagógica	
	Dificuldades no desempenho do estagiário	Intervenção nos contextos de estágio
		Caraterísticas pessoais do estagiário
		Capacidade Relacional do estagiário
		Conceções de ensino e ser educador/professor

Das categorias apresentadas, entenda-se:

Caraterísticas do estagiário – esta categoria pretende considerar o que são as caraterísticas de um estagiário do curso de formação de educadores e professores na perspetiva dos orientadores;

Aspetos valorizados no desempenho do estagiário - é uma categoria que faz referência aos aspetos privilegiados pelos orientadores no desempenho do estagiário ao longo do estágio. Considera o que serão saberes e competências do estagiário, já adquiridos ou a adquirir no processo de estágio.

Nível de preparação prévia dos estagiários para a prática pedagógica – diz respeito à opinião dos entrevistados quanto ao nível de preparação e conhecimentos prévios do estagiário no início da PES.

Dificuldade no desempenho do estagiário – esta categoria remete para as dificuldades apresentadas pelo estagiário no decurso do processo de estágio.

Abordaremos seguidamente os resultados obtidos pelas respetivas categorias e subcategorias.

5.3.2.1. Caraterísticas do estagiário

Às respostas obtidas à questão: “Como perspetiva o desempenho do estagiário?”, remetem para o que os orientadores consideram ser caraterísticas de um estagiário. Assim, obtivemos respostas que se enquadram no campo das atitudes, sendo elas: interesse, recetividade/disponibilidade, humildade, iniciativa/autonomia, reflexividade, empenho, responsabilidade e respeito, que se constituíram como subcategorias de análise.

Verificamos pela análise dos dados que, da perspetiva dos entrevistados, o estagiário deve ser uma pessoa que demonstre interesse pelo contexto em que está inserido e que demonstre interesse em desenvolver um bom trabalho, estando recetivo e disponível para novas aprendizagens e aberto a críticas, tirando delas partido.

Interessar-se por desempenhar um bom trabalho, colocando em prática os conhecimentos que já adquiriu. B (OI)

Interesse e paixão pela sua formação. H (OC)

(...) é uma pessoa que está em formação e por isso considero que um estagiário necessariamente é alguém interessado, empenhado, disponível que quer saber e aprender. F (OC)

São ainda identificadas como caraterísticas desejáveis de um estagiário ser humilde, reflexivo e autónomo, demonstrando espírito de iniciativa. Os orientadores esperam do estagiário uma atitude ativa e autónoma, que revele iniciativa sem ser necessário a constante intervenção do orientador para lhe indicar o que deve fazer a seguir. Esperado é, também, que demonstre uma atitude de humildade, para que possa reconhecer as suas necessidades formativas e progredir no seu processo de aprendizagem, bem como ser reflexivo, questionando as suas próprias práticas e as que observa.

(...) ser ativo, não estar na passividade à espera que lhe diga o que têm de fazer, mostrar-se interativo, conversar com as crianças, (...) E (OC)

(...) tem de ter a humildade de assumir que não sabe tudo. G (OC)

Alguém que reflete sobre o seu estágio, sobre a sua formação (...) só assim poderá reformular e aprender”. C (OI)

Ser uma pessoa empenhada é outra das características que o estagiário deve possuir, de acordo com os orientadores, e concretizam que o empenho se deve refletir tanto nas ações que desenvolve como na própria formação.

(...) se não há nenhum empenho, ou muito pouco empenho, o nosso trabalho fica logo muito comprometido. Lembro-me daquela frase de Freinet, que diz: «que se pode levar o cavalo à fonte mas não se pode obrigá-lo a beber água». Eu às vezes sinto-me assim, que estou a puxar as pessoas para a fonte mas eles de facto não sentem sede. (...) A minha expectativa em relação aos alunos é sempre o seu empenho. Não é minha preocupação fundamental que eles saibam muito, mas que estejam empenhados, porque eu penso que quando os alunos estão empenhados eles de facto conseguem, superar-se e surpreender-nos. A (OI)

A responsabilidade é outra das características que o estagiário deve apresentar, sendo esperado que o estagiário seja responsável e assuma os compromissos ao longo do seu estágio.

A responsabilidade e o empenhamento são aspetos que considero serem importantes para que o aluno consiga um melhor desempenho quer no curso quer futuramente a nível pessoal e profissional. H (OC)

Com menor registo de unidades de dados, apresenta-se como atitude do estagiário o respeito para com o contexto de estágio e respetivos intervenientes e elementos.

(...) respeitar o local de estágio e as pessoas (...) B (OI)

Em síntese, o estagiário deve ser uma pessoa interessada por todos os elementos e fatores inerentes ao seu processo de estágio, manifestando desejo de aprender. Deve ser disponível e recetivo às sugestões e críticas, aceitando-as e tirando partido delas, com a humildade de quem está em processo de formação, a construir os saberes necessários à prática docente.

5.3.2.2. Aspetos valorizados pelos orientadores relativamente ao desempenho do estagiário

Quando questionados sobre qual o aspeto que mais valorizam no desempenho do estagiário, o empenho, a disponibilidade e a iniciativa surgem como os aspetos mais valorizados pelos orientadores.

A reflexão e a humildade, a par com a responsabilidade e a capacidade relacional, são aspetos igualmente valorizados no desempenho de um estagiário, assim como a capacidade para observar e a motivação do estagiário para o desempenho das suas tarefas e atribuições.

Sentido de responsabilidade; capacidade de observar e adequar as suas ações à realidade; boas relações e interações com os diferentes agentes educativos e com as crianças. B (OI)

O empenho, a motivação, o procurar constantemente refletir e dar respostas às situações vivenciadas. C (OC)

A humildade, a disponibilidade, e refletir sobre a sua prática, bem como a responsabilidade e o empenho são aspetos que considero serem importantes para que o aluno consiga um melhor desempenho quer no curso quer futuramente a nível pessoal e profissional. H (OC)

5.3.2.3. Preparação prévia do estagiário para a prática pedagógica

Relativamente à preparação prévia dos estagiários para a prática pedagógica e o domínio dos saberes necessários a um desempenho na mesma, a maioria dos orientadores (A, D, E, F, G, H e I) consideram que estes não estão devidamente preparados, como seria esperado. Considera que os estagiários estão preparados apenas o Orientador B, e o Orientador C considera que alguns dos estagiários estão preparados dominando alguns dos saberes necessários à prática.

O Orientador Institucional A e o Orientador Cooperante F apontam como razões para os estagiários não terem a preparação prévia ao desempenho na prática pedagógica, as alterações introduzidas aos planos de estudo pelo Processo de Bolonha.

(...) Se calhar pelo próprio currículo. No currículo Pré-Bolonha, se calhar tinham uma aproximação à prática diferente, que lhes dava outra perspetiva. Faziam um trabalho de um ano mais próximo das práticas, tinham uma disciplina de Micro Ensino que os ajudava. Agora, acho que os alunos chegam aos estágios com pouco, mesmo da parte da formação da escola, com poucos instrumentos, pouco domínio do saber. Em termos gerais, quando iniciam, a maior parte dos alunos não tem de facto os conhecimentos necessários, mas depois trabalham e conseguem, pelo menos algumas bases. Aliás os próprios alunos têm essa consciência e dizem que quando chegam à escola não estão preparados para lá entrar. Também faz parte do percurso. A (OI)

(...) considero muito importante que os estagiários dominem um conjunto de saberes teóricos antes do início das práticas para que possam questionar sobre o que observam e participam. No entanto, noto

que nos últimos três/quatro anos(...) mais ou menos desde que acompanho estágios de Bolonha, que os estagiários perguntam cada vez menos, atuam sem perguntar, aceitam que tudo é normal sem questionarem as razões de determinada prática. Por exemplo, trazem-me propostas de atividades desadequadas á idade... ou são simples demais não criando desafios ou demasiado complexas. Quanto a mim, deve-se ao facto de não estarem tão bem preparados, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das crianças. F (OC)

Depreende-se também das razões apontadas pelo Orientador Institucional A que considera existir um afastamento do plano de formação ao contexto real da prática. Esta é, igualmente, a razão apontada pelos orientadores cooperantes G e H, como a responsável pela não preparação do estagiário para o desempenho na prática pedagógica.

(...) não há a proximidade desejável dos conteúdos curriculares do curso de formação às necessidades reais do estagiário e mesmo do professor em início de carreira. (...) assim como há a necessidade de maior valorização da formação ao nível do saber ser e estar e não meramente ao nível do domínio dos conhecimentos científicos. Na minha opinião pessoal, eu prefiro um professor com menos conhecimentos científicos e mais capacidade de comunicação do que um professor com muitos conhecimentos e sem capacidade de comunicação. G (OC)

Considero que não pelo facto dos conteúdos curriculares não serem muitas vezes trabalhados em estreita ligação com a prática dificultando a sua assimilação. (...) Mesmo nas disciplinas de didática considero que não há a devida articulação com a prática por isso também não estranho que outras, mais do chamado domínio teórico, não façam as devidas pontes. Também o facto de existir cada vez menos contacto com o contexto real, com a comunidade educativa, com os problemas reais nos designados estágios, leva a que os conhecimentos disciplinares adquiridos não sejam consolidados. H (OC)

Tal como o Orientador Cooperante H refere que considera existir cada vez menos contato com o contexto real, também os orientadores cooperantes E e I apontam como razão para o não domínio dos saberes necessários à prática pedagógica, a curta duração dos estágios.

Eu acho que os estagiários têm pouco tempo de prática, comparando com o meu tempo, nós tínhamos mais prática. Eu agora noto que os estagiários dominam melhor os conteúdos, ou seja dominam melhor a parte teórica, mas realmente quando chegam vêm mais paradas, ficam mais numa atitude passiva, parece que não conseguem passar à ação, ficam mais tempo em observação a tentar saber como podem fazer. Não tomam iniciativa. Eu acho que há necessidade de mais tempo no direto, na escola a acompanhar todos os momentos. Não seria mau haver mais Prática Pedagógica. E (OC)

Para o Orientador Cooperante D, os estagiários não apresentam a preparação prévia necessária ao desempenho na prática pedagógica e não têm o domínio dos conhecimentos necessários porque, na sua opinião, faz parte do processo, e porque considera que ninguém os domina, efetivamente, mesmo com muitos anos de experiência. No entanto, considera importante o domínio de saberes teóricos antes do início das práticas.

(...) ninguém domina, mesmo com muitos anos de experiência porque existe uma evolução constante. O mais importante é que o estagiário tenha a humildade de querer saber sempre mais. Acho que é importante que eles saibam, percebam que nunca ninguém sabe tudo... nem nesta nem noutra profissão. (...) É importante o domínio de saberes teóricos antes do início das práticas para que possam fundamentar as suas práticas e questionar as práticas que observam e participam. D (OC)

Para o orientador institucional B, os estagiários dominam os saberes básicos ao desempenho na prática pedagógica, considerando todavia, que estes devem ser consolidados através da experiência. No caso de alguns dos estagiários revelarem menor domínio, o Orientador Institucional B é de opinião que cabe à escola formadora proporcionar estratégias que promovam a consolidação desses saberes.

Considero que dominam os básicos (...) o estágio constitui uma boa oportunidade para os alunos desenvolverem novas aprendizagens, consolidarem conhecimentos e muitas vezes até atribuírem significado aos conhecimentos teóricos que já adquiriram. Contudo, também penso que, quando os alunos não dominam os saberes necessários, é da responsabilidade da escola formadora encontrar com os alunos, estratégias que promovam a consolidação destes saberes. B (OI)

O Orientador Institucional C considera que os estagiários dominam alguns conhecimentos. Refere que a maioria dos estagiários necessita efetivamente de um maior suporte teórico antes do início dos estágios, mas que só é possível com a experiência ao longo da prática profissional.

Alguns (...) porque alguns estagiários terão que melhorar a capacidade de articulação teórico-prática. E essa mesma articulação só se adquire, ou vai se adquirindo com a prática ao longo da docência." C (OI)

Interpreta-se assim que, na opinião dos entrevistados, os estagiários não têm a preparação prévia necessária ao desempenho na prática pedagógica, tendo sido apontadas as seguintes razões: (i) Alterações implementadas pelo Processo de Bolonha ao nível do plano curricular do curso; (ii) Plano curricular e práticas docentes afastadas do contexto real; e, (iii) Duração de estágios.

5.3.2.4. Dificuldades do estagiário na prática pedagógica

A análise dos dados, e a consequente organização e sistematização, fez emergir quatro subcategorias de análise, que apresentamos no quadro 5.9.

Quadro 5.9. – *Descritivos das subcategorias das dificuldades do estagiário na prática pedagógica*

<i>Categoria (CAT)</i>	<i>Subcategoria (SCAT)</i>	<i>Descritivo</i>
Dificuldades do estagiário na prática pedagógica	Intervenção nos contextos de estágio	Reúne as afirmações sobre dificuldades do estagiário em mobilizar os conhecimentos teóricos e a adequação de ação ao contexto de estágio, nomeadamente ao nível da identificação de necessidades / interesses, planificação, execução, avaliação.
	Caraterísticas pessoais do estagiário	Reúne as afirmações, sobre dificuldades do estagiário, relacionadas com caraterísticas da personalidade (introvertido, tímido, inseguro).
	Relação com intervenientes do contexto de estágio	Agrupa as afirmações sobre dificuldades do estagiário na relação com os diferentes intervenientes: cooperante, crianças e famílias.
	Conceções de ensino e do papel do educador/professor	Agrupa as afirmações sobre dificuldades do estagiário em distanciar-se das conceções de ensino e do papel do educador/professor construídas ao longo do seu percurso académico (aluno) e percurso profissional (no caso de desempenho de funções na área da educação e ensino).

Intervenção nos contextos de estágio

As dificuldades no domínio dos saberes teóricos e a valorização dos mesmos para prática, levam na perspetiva dos orientadores entrevistados, ao sentimento, por parte do estagiário, de que não está preparado para intervir. Referem-se Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) ao “sentimento de irrelevância da teoria para a prática, não preparando para esta e transmitindo mesmo uma imagem deformadora da realidade” (p. 19), o que, consequentemente, acarreta dificuldades numa ação estruturada e planificada, adequada ao contexto de estágio.

Muitas vezes somos confrontados com a perspetiva dos alunos que dizem: Chego aqui e parece-me que nada do que aprendi, com uma ou outra exceção, me preparou para isto. E às vezes é difícil fazer a articulação quando os alunos sentem que não existe ou quando sentem e com frequência que os professores da escola não compreendem as práticas, não as conhecem. (...) penso, que uma das dificuldades que os alunos colocam é eles encontrarem sentido naquilo que a faculdade lhe está a dar como formação. A adequação do currículo às necessidades e desafios que a prática coloca. A (OI)

A planificação continua a ser o calcanhar de Aquiles dos estagiários. Definir bem as metas, os objetivos gerais, específicos, os conteúdos programáticos, continuam a ser dificuldades do estagiário. A reflexão e a avaliação, mobilizando os saberes teóricos necessários, continua também a ser uma das grandes dificuldades dos estagiários. E (OC)

A adequação da ação de acordo com as idades e compreensão das crianças. Falta-lhes dominar conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças para poderem adequar os conteúdos e a forma de abordá-los. I (OC)

Caraterísticas pessoais do estagiário

Sendo uma profissão que exige a exposição constante do educador e do professor aos outros, caraterísticas como ser tímido e introvertido, são, na opinião de alguns dos entrevistados, a principal dificuldade do estagiário, assim como ser uma pessoa insegura com falta de autoestima.

Depende. Acho que é pessoal. Se for uma pessoa extrovertida, que já está no seu ambiente é muito mais facilitador. Tem a ver com a forma de estar das pessoas, tem a ver com a parte pessoal. Porque eu tive estagiárias muito boas em termos práticos e teóricos mas tão tímidas, que tiveram muita dificuldade em chegar, em expor, em conversar, em questionarem e isso condiciona, claro, a sua intervenção. D (OC)

Sinto que cada vez mais os estagiários têm dificuldade em acreditarem em si próprios e no que conseguem fazer, são inseguros. Têm receio, ficam à espera que se diga o que têm de fazer. E quando fazem, ficam muito ansiosos. F (OC)

Relação com intervenientes no estágio

Integrado no contexto de estágio, o estagiário é outro elemento da equipa que estabelece laços, que desenvolve relações, que comunica com os diferentes intervenientes: crianças e adultos (inclusive as famílias). Apontada como dificuldade, por três dos orientadores entrevistados, é relação que o estagiário estabelece com os diferentes intervenientes do contexto.

Penso que uma das dificuldades tem a ver com a relação com o próprio cooperante (...) Porque quando isso acontece de facto a tranquilidade dos alunos e a segurança diminui muito. Diminui inclusive, a disponibilidade para pesquisar, para o desafio de aprender coisas novas. Quando ao aluno sente que está ali isolado não tem um parceiro do lado dele, não tem essa disponibilidade. A (OI)

A relação com as crianças, com os profissionais e com as famílias. Principalmente com as famílias. Certo que, os tempos de contato com as famílias são diminutos mas essa é uma dificuldade que os estagiários têm e referem que a têm (...). Saberem como abordar um pai ou uma mãe sobre determinado assunto. B (OI)

Concepções de ensino e do papel do educador/professor

O estudante de formação inicial de educadores e professores tem já uma imagem consolidada do que é ser aluno e do que é ser professor, pelos longos anos de observação e vivência própria, enquanto aluno, de milhares de aulas assistidas. A transferência dessa aprendizagem prévia para o contexto de formação é algo natural. (Formosinho, 2009).

Distanciar-se das concepções de ensino e do papel do educador e do professor construídas ao longo do seu percurso acadêmico (aluno) e do seu percurso profissional (no caso de desempenho de funções na área da educação e ensino) é segundo o Orientador Institucional C, uma das dificuldades dos estagiários.

Os alunos com experiência na área têm dificuldade em distanciar-se do que consideram ser o papel do professor. Terão que ter a capacidade de reavaliar a forma de agir e pensar. Por vezes, no estágio, reproduzem as suas formas de agir de anos de experiência como auxiliares e não põem em causa a sua atuação. Assim como, apesar de não terem experiência na área como profissionais, reproduzem o que acham que é ser professor, atuarem sem ponderar e sem terem disponibilidade para construírem uma nova imagem de professor. Na minha opinião, os estagiários têm de ter a capacidade, com base nos conhecimentos adquiridos, de refletir sobre as suas práticas de forma aberta e crítica, pois exigem-lhes a capacidade de reavaliar a forma de agir e pensar. C (OI)

Podemos constatar, nas perspetivas dos entrevistados, que a principal dificuldade dos estagiários, ao longo do seu processo de prática pedagógica, é a capacidade para intervir nos contextos de forma ajustada e adequada às características e necessidades desses contextos. Apontam como razões para essa dificuldade desde as lacunas que possam existir ao nível do plano curricular de formação, que do seu ponto de vista, se distancia das práticas e necessidades reais dos estagiários, à falta de conhecimentos científicos e técnico-pedagógicos por parte dos estagiários.

Como dificuldades acrescidas dos estagiários, constatamos as que remetem para as características pessoais do próprio estagiário, nomeadamente timidez, insegurança, baixa autoestima, e ainda razões de natureza relacional entre o estagiário e os restantes intervenientes no processo.

As concepções de ensino e papel do professor construídas em anos de experiências e vivências como aluno levam o estagiário, no caso de pouca abertura e espírito crítico, a ter dificuldade em refletir e

questionar as práticas vividas enquanto estudante do ensino superior num curso de formação de educador e de professor.

5.3.3. Perceção dos orientadores sobre o Processo de Bolonha e suas implicações na prática pedagógica

Foi nossa intenção, nesta dimensão, obter informação que possibilitasse compreender as perceções dos orientadores sobre o Processo de Bolonha e as suas implicações para a prática pedagógica.

Sendo orientadores que acompanharam a prática pedagógica quer nos planos de formação pré-Bolonha quer nos planos atualmente vigentes, e de acordo com os objetivos deste estudo, interessava-nos recolher informações que possibilitassem compreender o que para estes orientadores representava o Processo de Bolonha e quais, na sua opinião, tinham sido as alterações e implicações da reestruturação dos planos de formação ocorridas pelo referido processo, nomeadamente ao nível da componente da prática pedagógica.

Foi ainda nosso objetivo saber quais as vantagens e desvantagens do modelo de prática pedagógica no contexto do Processo de Bolonha, recorrendo à comparação entre os dois modelos (anterior e vigente). Interessava-nos, ainda, a avaliação que os orientadores entrevistados fazem das alterações ocorridas através da identificação de pontos fortes e de pontos fracos do modelo.

Contemplámos no guião de entrevista questões que fossem ao encontro dos nossos objetivos, passando a apresentar, no quadro 5.10., as categorias e subcategorias que emergiram após o processo de tratamento e análise dos dados.

Quadro 5.10. – *Processo de Bolonha e suas implicações na prática pedagógica (categorias e subcategorias)*

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Processo de Bolonha e suas implicações na prática pedagógica	Perspetiva sobre o Processo de Bolonha	Mudanças Estruturais
		Mudança de modelo educativo
	Alterações ocorridas na formação de educadores e professores na componente da prática pedagógica	Estruturais
		Pedagógicas
	Vantagens / Desvantagens do modelo de prática pedagógica no contexto de Bolonha	Estágios em diferentes níveis de ensino (V)
		Maior componente investigativa na formação (V)
		Grau académico (V)
		Natureza / objetivos do estágio (DV)
		Horas de estágio (DV)
		Perda de especificidade (DV)
		Visitas ao local de estágio (DV)
	Avaliação ao modelo de prática pedagógica no contexto de Bolonha	

Legenda: V – Vantagem; DV- Desvantagem

Das categorias apresentadas, entenda-se:

Perspetiva sobre o Processo de Bolonha – esta categoria pretende considerar o que são os conhecimentos dos orientadores sobre o Processo de Bolonha;

Alterações ocorridas na formação de educadores e professores na componente da prática pedagógica – esta categoria diz respeito às alterações identificadas pelos orientadores, que ocorreram na formação inicial de educadores e professores, em especial, na componente da prática pedagógica, pelo Processo de Bolonha.

Vantagens / Desvantagens do modelo de prática pedagógica no contexto de Bolonha – identifica as vantagens e desvantagens do modelo de prática pedagógica no contexto de Bolonha na formação inicial de educadores e professores.

Avaliação ao modelo de prática pedagógica no contexto de Bolonha – Esta categoria remete para a avaliação que os orientadores fazem ao modelo de prática pedagógica vigente na preparação para a prática profissional

Abordaremos seguidamente os resultados obtidos nas respetivas categorias e subcategorias.

5.3.3.1. Perspetiva dos orientadores sobre o Processo de Bolonha

Pretendendo compreender qual o conhecimento que os orientadores têm do Processo de Bolonha, quer ao nível de informações quer ao nível de perceções, colocámos a questão “O que é para si o Processo de Bolonha?”

Verificámos, pelos dados obtidos que os orientadores entrevistados não dominam conhecimentos aprofundados do Processo de Bolonha, sendo a informação que detêm a que qualquer outra pessoa tem. São os próprios a referir o pouco domínio desse assunto, fazendo questão, no início da sua resposta, de mencionar que não são especialistas no assunto e que o que sabem lhes foi transmitido pelas estagiárias ou pelos Orientadores Institucionais (no caso de orientadores cooperantes).

A análise das respostas leva-nos a constatar que para estes orientadores o Processo de Bolonha é entendido como um processo de mudança quer pedagógica quer estrutural e funcional do ensino superior, constituindo-se assim duas subcategorias, que passamos a apresentar.

Mudança estrutural do ensino superior

Esta subcategoria reúne as afirmações que consideram o Processo de Bolonha um processo de mudança estrutural ou funcional do ensino superior, nomeadamente mudança de graus académicos e alteração da duração dos cursos de ensino superior.

O que consigo dizer sobre o Processo de Bolonha é... tenho a percepção de que atualmente se consegue realizar uma formação em menos tempo, mas exigindo um maior investimento de trabalho e pesquisa autónomo se quiser dominar os conhecimentos necessários, ou seja considero que existe um maior facilitismo na formação porque dura menos tempo, mas que está mais condensada. Não sou capaz de dizer ainda se melhorou ou piorou. D (OC)

Não tenho uma opinião muito favorável a este acordo. Primeiro, porque no fundo considero que houve o condensar de uma Licenciatura de quatro anos em três anos, e não considero que seja muito benéfico em termos de resultados e sucesso. Por outro lado juntou três licenciaturas numa só. Ou seja acaba-se por ter toda a formação condensada em menos anos, com mais cadeiras acabando por não aprofundarem devidamente nem adquirirem os conhecimentos que deveriam adquirir. Eu não acredito que as pessoas consigam fazer em 3 anos, uma licenciatura. (...) Os estudantes acabam por não conseguir gerir muito bem tudo, acaba por ser uma amálgama de conhecimentos, de conceitos que se apanham e que se vão adquirindo mas sem tempo de maturação, sem tempo de aplicação. E (OC)

Eu penso, e domino muito pouco porque o que sei é pelas minhas filhas que estão agora no ensino superior, ou seja é a experiência que tenho como mãe (...) é a percepção da perda de qualidade dos cursos de formação, no nosso tempo nós aprofundávamos muito mais. (...) Não só os cursos são agora mais curtos como há uma redução de conteúdos. Os cursos perderam muita qualidade. G (OC)

Mudança de modelo educativo no ensino superior

Esta subcategoria reúne as afirmações que remetem para um entendimento do Processo de Bolonha como uma mudança das práticas e processos pedagógicos. Vejamos os registos,

O Processo de Bolonha introduziu práticas no ensino superior que valorizam muito a autonomia, o trabalho autónomo do aluno, o compromisso do aluno com a sua formação, o compromisso dos professores com uma formação ao redor dos alunos. (...) penso que os alunos não chegam à universidade, preparados para isso, e se calhar muitos professores também não estão preparados. Pessoalmente, não me sinto particularmente preparada para trabalhar com isso. A (OI)

Marca uma mudança de mentalidade sobre o processo formativo dos alunos no ensino superior. Exige maior autonomia e responsabilidade do aluno com a sua formação. Mas não me parece que estejamos

preparados para essa mudança. Coloco as minhas dúvidas. Pelo menos não da forma como tenho visto alguns colegas fazer, por exemplo face a programas extensos deixar na responsabilidade dos alunos o trabalharem autonomamente parte do mesmo sem sequer discussão, abordagem orientada,.... E não me parece que os alunos tenham a maturidade ou talvez melhor dizendo não me parece que sejam capazes pois não estão habituados a fazer. As práticas de ensino do secundário não os habituaram a isso e os maiores de 23, são estudantes que por vezes não têm hábitos de estudo por estarem afastados há muito tempo. (...) acho que se correm riscos de má interpretação sobre o processo de ensino estar centrado no aluno. (...) B (OI)

Considero o Processo de Bolonha como um processo que procura a uniformização do ensino superior entre os países da Europa e que traz a mudança paradigmática de modelos de formação baseados na transmissão de conhecimentos para modelos de formação centrados na ação do estudante e no desenvolvimento de competências. C (OI)

Face ao exposto, podemos afirmar que, para os orientadores institucionais, o Processo de Bolonha constituiu uma mudança de paradigma de ensino, enquanto que, para os orientadores cooperantes o Processo de Bolonha representa mudanças estruturais e funcionais do processo de formação. Para uns e para outros o Processo de Bolonha representa uma rutura com os modelos e práticas vigentes até à sua implementação.

Para Martins (2006), “o espírito de Bolonha e a flexibilidade de percursos formativos que o processo subentende abrem perspetivas de reforço da qualidade e de abordagens inovadoras. Não pode, pois, o Processo de Bolonha ser um instrumento de desqualificação da formação de professores.” (p. 9)

No grupo de orientadores cooperantes entrevistados, constatamos a percepção da existência de uma desqualificação da formação de professores. Consideram que atualmente a formação de professores tenta “empacotar” o que se fazia numa licenciatura de 4/5 anos, num período de tempo mais reduzido, não dando oportunidade de maturação e consolidação das aprendizagens e desenvolvimento de competências docentes. Parece-nos que esta percepção presente nos orientadores cooperantes se deve ao facto de a formação de professores atualmente se constituir em dois ciclos de estudo, uma licenciatura de três anos seguida de um mestrado profissionalizante. Quando “olham” a formação de professores tendencialmente focam a atenção para a licenciatura e compararm com a sua propria formação. O facto de atualmente a habilitação para a docência não ser adquirida no fim da licenciatura causa aos orientadores cooperantes alguma incompreensão quanto às competências e saberes do estudante no fim desse ciclo de estudos.

Nas respostas dos orientadores institucionais constatamos igualmente algum descrédito relativamente ao que representou para cada um o Processo de Bolonha. Na medida em que, consideram o Processo de Bolonha uma mudança de modelo educativo, referem que o ensino superior não estava preparado para

tal, quer no que diz respeito à mudança de práticas pedagógicas dos docentes, quer na perspetiva da preparação do aluno para um trabalho mais autónomo.

5.3.3.2. Alterações ocorridas na formação de educadores e professores na componente da prática pedagógica

No que se refere à questão que pretendia saber, na perspetiva dos entrevistados, quais tinham sido as alterações que ocorreram no modelo de prática pedagógica pela implementação do Processo de Bolonha, foi-nos possível agrupar as afirmações em duas subcategorias: alterações estruturais e organizativas, e alterações pedagógicas.

Estruturais e organizativas

Reúne as afirmações dos entrevistados quanto ao que identificam como alterações do ponto de vista estrutural e organizativo da prática pedagógica no modelo vigente em comparação com o modelo anterior. A diminuição de horas de estágio e a realização de estágios em ciclos de ensino distintos são as principais alterações identificadas pelos orientadores.

A alteração mais notória é do ponto de vista funcional. O facto do estudante do 1.º ciclo de estudos ter a possibilidade de realização da Iniciação à Prática Profissional em vários níveis de ensino, o que pode até ser vantajoso, no entanto, como não tem a oportunidade de concretização de um projeto pessoal em cada nível, valência, pois mantém-se como observador das práticas, assumindo só muito pontualmente a docência não sei se compreendem exatamente o que se lá passa e as dificuldades. (...) Não sei se é benéfico ou não. A (OI)

Considero que o atual programa de formação de educadores e professores compromete, na minha perspetiva, a boa preparação dos alunos para a prática profissional, pela existência de um primeiro ciclo de estudos abrangente cuja amplitude compreende três níveis do ensino básico. Considero de duração curta para a intensidade de conteúdos a abranger e para uma formação sólida de cada um dos diferentes profissionais de educação. As oportunidades de formação são insuficientes para que os alunos desenvolvam progressivamente experiência e dominem com segurança os saberes necessários ao exercício da prática profissional. B (OI)

As grandes alterações que existiram é o facto de realizarem estágio em dois ciclos, quer em pré-escolar quer em ensino básico 1.º ciclo. Ou seja, a maior alteração prende-se com a existência de estágios transversais a dois ciclos e só depois faz a opção da área de ensino que pretende. O que consequentemente fez uma diminuição drástica das horas de estágio num determinado nível e que são

claramente insuficientes. Já eram mas agora espalhadas por vários níveis de ensino ainda mais. D (OC)

Pedagógicas

Reúne as afirmações dos entrevistados quanto ao que identificam como alterações do ponto de vista pedagógico da prática no modelo vigente, em comparação com o modelo anterior. A natureza dos estágios e seus objetivos são as principais alterações identificadas pelos orientadores.

A mudança quanto aos objetivos do estágio, pela mudança na formação, passando esta a ser composta por dois ciclos de estudo. O primeiro ciclo proporciona ao aluno a oportunidade de conhecer os vários contextos educativos, a sua organização e a sua dinâmica, de forma abrangente mas sem habilitar à docência, levando a que os estágios sejam de observação de práticas e não de intervenção do aluno. A intervenção ocorre apenas ao nível do segundo ciclo de estudos, o que considero largamente insuficiente na formação de educadores e professores. C (OI)

Em relação aos estágios a maior alteração da qual me fui apercebendo é a natureza dos estágios. Antes de Bolonha eu tinha estagiárias que praticamente desde o primeiro dia, como se costuma dizer “arregaçavam as mangas”, agora ficam a observar e mesmo quando lhes digo se querem experimentar contar uma história ficam com medo, inseguras, parece que não querem experimentar. E as estagiárias do mestrado têm um projeto para desenvolver mas não sabem por onde começar. F (OC)

Ao terem modificado toda a estrutura do curso que existia anteriormente e a forma como o mesmo foi modificado trouxe, a meu ver, um retrocesso na formação dos professores e educadores, nomeadamente, e sobretudo, ao nível da prática pedagógica, que aparece agora, na minha opinião, desvalorizada no primeiro ciclo de estudos, pois são estágios de observação, que não permitem ao estagiário progredir autonomamente e desenvolver as competências necessárias. H (OC)

Constatamos que, na opinião dos entrevistados, as alterações ao modelo de prática pedagógica, quer estruturais, quer pedagógicas, implicaram uma desvalorização desta componente na formação de educadores e professores, pelo facto de a Iniciação à Prática Profissional (estágio ao nível do 1.º ciclo de estudos) incluir atividades de observação mas não de responsabilidade direta.

A diminuição de horas de estágio, comparando com o modelo anterior, é também, na sua perspetiva, uma das alterações que contribui para desvalorização desta componente e para um ineficaz desenvolvimento de competências e atitudes necessárias ao desempenho docente.

A possibilidade de realização da prática pedagógica em diferentes níveis de ensino, sendo uma das alterações estruturais identificadas, é considerada por um lado vantajosa do ponto de vista formativo por

possibilitar a observação de diferentes contextos, por outro, é considerada insuficiente, pela duração da mesma e pela não intervenção dos estagiários no contexto.

5.3.3.3. Vantagens / Desvantagens do modelo de prática pedagógica no contexto de Bolonha

Procurámos identificar na perspetiva dos orientadores quais eram as vantagens e desvantagens do modelo de prática pedagógica vigente no Processo de Bolonha em comparação com o modelo anterior. Constata-se que, apesar de a questão ser direcionada para as vantagens e desvantagens do modelo de prática pedagógica vigente, que os orientadores referiram, de forma generalizada, o que consideram ter sido as vantagens e desvantagens da implementação do Processo de Bolonha, na formação de educadores e professores.

Os dados obtidos permitem constatar que cinco dos orientadores (C, F, G, H, I) referem que este modelo de formação de professores/prática pedagógica não tem qualquer vantagem comparado com o anterior modelo. Os restantes orientadores indicam as vantagens abaixo indicadas:

A possibilidade de realização de estágios em diferentes níveis de ensino

Reúne as afirmações que consideram como vantagem do modelo a realização dos estágios por diferentes contextos e níveis de ensino.

Uma alteração que foi benéfica é o facto de os alunos passarem por vários níveis e ficarem com o conhecimento diferente do que é a realidade. Mesmo que o aluno queira enveredar claramente e desde o princípio por uma formação em Educação de Infância é muito importante para ele num período de formação estar numa escola de 1.º ciclo. A (OI)

Os alunos poderem adquirir uma noção mais abrangente e transversal sobre os conteúdos pedagógicos e curriculares implicados nos diferentes níveis educativos. B (OI)

Pela possibilidade de realização dos estágios em dois ciclos considero vantajoso e benéfico porque todos os profissionais da educação básica ficam com uma maior consciência do trabalho realizado no pré-escolar e no ensino básico. D (OC)

A existência de uma maior componente investigativa na formação

Agrupar as afirmações que consideram uma vantagem do modelo a valorização da componente investigativa na formação de educadores e professores.

O 2.º ciclo de estudos - mestrado - obrigatório nos atuais cursos de educação para quem quer ficar habilitado para a docência, pode constituir uma importante oportunidade para que os alunos adquiram e desenvolvam competências de autoformação, com base na investigação, que quanto a mim foi valorizada nos atuais currículos. B (OI)

O grau académico ao nível do mestrado

Esta subcategoria reúne as afirmações que consideram uma vantagem do modelo a atribuição do grau académico de mestre ao educador/professor.

Não traz vantagens, a não ser a pessoa ter o Mestrado. Fica com um grau académico superior mas na minha opinião não reflete um percurso significativo de aprendizagens. Poderia acreditar que esse aspeto leva a uma valorização da profissão mas sinceramente acho que não será por esse caminho que passamos a ter melhores profissionais, mais conscientes. E (OC)

Quanto às desvantagens identificámos:

Natureza/objetivos do estágio

Reúne as afirmações que consideram uma desvantagem do modelo a natureza dos estágios centrada em práticas de observação em detrimento de práticas interventivas por parte dos estagiários.

Quando os alunos transitam para o 2.º ciclo de estudos dizem e nós constatamos, que não se sentem muito preparados para o mesmo porque não fizeram um treino. Os alunos são confrontados com a necessidade de um desempenho muito mais responsável, muito mais interventivo, muito mais autónomo tudo no mesmo ano e durante um curto período de tempo. Aliás nota-se a diferença entre os alunos que estão no Mestrado que vem das Licenciaturas antigas e os que transitam do 1.º Ciclo de estudos, porque de facto há vivências que na Licenciatura não tiveram em estágio e que lhes fazem falta quando chegam ao Mestrado. A (OI)

A diminuição de estágios de intervenção, apenas um com a duração de 300h e ao nível do 2.º ciclo de estudos, é bastante insuficiente. C (OI)

Para mim só vejo desvantagens, vejo estudantes mais confusos e inseguros, porque os estágios não são de intervenção, de experimentação, não promovem a autonomia pedagógica dos estudantes, são insuficientes. E (OC)

A duração do tempo de estágio

Agrupar as afirmações que consideram uma desvantagem do modelo a duração do tempo de estágio (n.º de horas de contato em contexto real e período em que decorre)

Os estágios estão mais curtos em horas e em tempo de sua realização. Os alunos vêm para o estágio apenas em Março e só estão cá até Maio. São apenas três meses com férias da Páscoa pelo meio, o que dificulta bastante as suas aprendizagens e o nosso papel de orientador, pois o que sinto é não ter tempo de partilhar tudo com o estagiário. F (OC)

Na área da formação de professores não considero terem existido vantagens, apenas desvantagens. Apesar de se verificar a possibilidade de se exercer a profissão de educador e de professor após um 2.º ciclo de estudos, o que antes não acontecia, penso que a estrutura dos cursos, onde se valoriza a formação científica nos primeiros três anos, e a significativa redução do número de horas da prática profissional é uma clara desvantagem em relação a cursos que eram ministrados há uns anos onde a relação teórico-prática era evidente e fundamental. H (OC)

Perda de especificidade na formação para cada nível de ensino

Nesta subcategoria agrupam-se as afirmações que consideram uma desvantagem do modelo a perda de especificidade na formação para cada nível de ensino.

Esta formação pode favorecer a perda de identidade e especificidade de cada ciclo e nível de ensino, o que exigirá maior cuidado da escola formadora e dos cooperantes para que tal não aconteça. D (OC)

Penso que se perdeu o aprofundamento das componentes teóricas necessárias à caracterização e especificidade de cada grau de ensino. O estágio de intervenção que atualmente se realiza apenas no mestrado, torna-se demasiado tardio para que o estagiário conheça e tente resolver as suas principais dificuldades em cada nível de ensino. I (OC)

Número de visitas ao local de estágio pelo orientador institucional

Agrupar as afirmações que consideram uma desvantagem do modelo o número de visitas ao local de estágio.

Insuficiente acompanhamento por parte dos orientadores institucionais no 1.º ciclo de estudos nomeadamente em contexto real, o número de visitas. B (OI)

Tal como tínhamos já identificado no ponto 5.3.3.2., na opinião dos entrevistados, as alterações ao modelo de prática pedagógica implicaram uma desvalorização desta componente na formação de educadores e professores. Comprovamos este facto porque cinco dos orientadores consideram que não existem quaisquer vantagens nas alterações ao plano de formação e ao modelo de prática pedagógica.

A diminuição de horas de estágio e apenas um estágio de intervenção são os aspetos nos quais se verificou maior incidência nas respostas quanto a desvantagens apontadas pelos orientadores.

Sendo estes os aspetos já identificados como as principais alterações estruturais ocorridas no modelo, são agora referidos como desvantagens. Considera-se assim que as alterações introduzidas não trouxeram benefícios à formação e que contribuíram para a desvalorização da componente de prática pedagógica na formação de educadores e professores.

A possibilidade de realização da prática pedagógica em diferentes níveis de ensino, sendo uma das alterações estruturais igualmente identificadas, é uma vantagem, do ponto de vista formativo, por possibilitar a observação de diferentes contextos e assim contribuir para um conhecimento curricular e pedagógico mais abrangente e transversal dos distintos níveis de ensino.

A existência de uma maior componente investigativa na formação é identificada como uma das vantagens deste modelo associado ao grau académico de mestre. Também esse aspeto foi identificado como uma das vantagens do modelo de formação vigente. O facto de a formação ser ao nível de mestrado poderá constituir-se como uma importante oportunidade para a aquisição e desenvolvimento de competências de autoformação, com base na investigação,

Como desvantagens do modelo identifica-se ainda a perda de especificidade na formação para o exercício da função docente nos diferentes níveis de ensino devido ao insuficiente aprofundamento das componentes teóricas necessárias à caracterização e especificidade de cada grau de ensino, exigindo maior atenção da escola formadora e dos formadores intervenientes no processo.

Por último, a desvantagem relativa ao insuficiente número de visitas por parte dos orientadores institucionais à escola cooperante, durante o acompanhamento da prática pedagógica dos estudantes, parece-nos relevante na medida que deverá ser ponderado e salvaguardado, pela escola formadora, o devido acompanhamento dos estagiários, no sentido de criar uma maior proximidade às necessidades

reais da formação. Inclusivamente, esta é uma das razões já identificadas (item 5.3.2.3) para os orientadores considerarem que os estagiários não têm a preparação prévia necessária ao desempenho na prática pedagógica.

5.3.3.4. Avaliação do modelo de prática pedagógica

Quanto à avaliação que os orientadores fazem do modelo de prática pedagógica na preparação para a prática profissional docente, podemos afirmar, pela análise dos dados, que é negativa para cinco dos orientadores (E, F, G, H, I), que afirmam que a formação piorou em termos de qualidade. Os restantes orientadores (A, B, C, D) colocam reservas quanto aos contributos do modelo para o desempenho profissional docente. A salientar que os orientadores que fazem uma avaliação negativa são todos orientadores cooperantes e, dos quatro orientadores que colocam reservas, três são orientadores institucionais.

Os cinco orientadores cooperantes são unânimes ao classificarem como negativo o modelo de prática pedagógica. A justificação apontada é considerarem que os estagiários apresentam pouca experiência, proporcionada por insuficientes estágios na área de docência, de natureza interventiva e de curta duração, o que impossibilita a preparação efetiva para a prática docente.

(...) a formação atual não prepara o educador de infância nem desenvolve as competências base para o exercício da profissão de educador de infância e muito menos para a de professor do 1.º ciclo. E para este profissional torna-se ainda mais difícil. No 1.º ciclo, o professor tem de dominar uma grande complexidade de métodos de leitura e de conteúdos. Acho muito difícil que uma licenciatura de três anos e mais um ano de mestrado consiga formar professores capazes de atuar na complexidade deste nível de ensino até porque os estágios de intervenção na área são insuficientes e de curta duração. E (OC)

Sem dúvida que a formação piorou no aspeto da qualidade. Acho que este modelo não proporciona a preparação necessária ao desempenho profissional porque apenas um único estágio de intervenção, e a acontecer tardiamente, não permite o domínio dos conhecimentos necessários à planificação e avaliação, assim como conhecimento dos programas e conteúdos a lecionar. Toda a profissão tem a sua linguagem, quanto mais depressa um estagiário entrar em contato direto com a nomenclatura própria da profissão, e com os conteúdos, programas, objetivos, estratégias... mais rapidamente entra na profissão, no mercado, no terreno. G (OC)

Para os orientadores que apresentam reservas quanto ao modelo de prática pedagógica na preparação para a prática profissional docente, o modelo apresenta pontos fortes e pontos fracos (identificados no

item 5.3.3.3.). Afirmam os respondentes necessitar de mais algum tempo de “vivência” do próprio modelo para assumirem uma posição. Passamos no entanto, a apresentar os registos obtidos:

O Orientador Institucional A faz um balanço positivo das alterações introduzidas no modelo, na medida em que os estudantes podem contactar com diferentes realidades de uma forma transversal, considerando benéfico por permitir uma visão de percurso. Considera igualmente benéfico o facto de os novos planos de formação darem maior autonomia e responsabilidade ao aluno no que diz respeito à sua formação mas realça que “no entanto nem professores nem alunos estão preparados para um trabalho mais autónomo.” Por outro lado, faz um balanço negativo ao considerar que fizemos a importação de um modelo de formação sem termos estrutura e mercado para um profissional licenciado em educação básica.

Pelo menos é o que eu penso e não sou nenhuma especialista e posso estar a cometer erros na minha avaliação. Nós não temos mercado na área de formação para a Licenciatura de Bolonha em Educação Básica. Para ser auxiliar de ação educativa não vão investir numa Licenciatura de três anos, até porque nós temos essa diferença no mercado, auxiliar é auxiliar. A (OI)

Considera ainda o Orientador Institucional A que a formação nos três anos da licenciatura é completamente generalista, mesmo nas áreas que deveriam ser mais específicas. Refere que a especialização, que supostamente se faz no mestrado, decorre num período demasiado curto e, “se abordarmos a questão por esse lado, não tenho dúvidas em dizer que me deixaria muito mais tranquilo um Educador formado pela licenciatura antiga do que um Educador formado por Bolonha ou um Professor do 1.º Ciclo.” A (OI) Daí que coloque as suas reservas quanto a uma avaliação, que considera ainda prematura, dos contributos da formação de educadores e professores no contexto de Bolonha.

Para o Orientador Institucional B, um conjunto de pontos fortes e fracos do modelo (já identificados no item 5.3.3.3.) leva-o a ponderar a sua avaliação quanto ao que aponta serem os contributos na preparação para o exercício da profissão docente, que assim enumera:

Pontos fortes do modelo: promove o desenvolvimento de competências de autoformação, com base na investigação e proporciona aos alunos experiências transversais e abrangentes sobre os diferentes níveis educativos. Os pontos fracos do modelo são pouco tempo de formação, três anos, para trabalhar demasiados conteúdos, licenciaturas em educação pouco especializadas e contextualizadas e insuficiente supervisão da prática pedagógica no primeiro ciclo de estudos. B (OI)

Considera, colocando reservas em fazer uma avaliação, por indecisão sua, que este modelo,

Poderá proporcionar uma boa preparação aos futuros profissionais de educação. Todas as mudanças causam à partida estranheza e evidentemente, são sujeitas a comparações. No entanto, penso que, se por um lado, este modelo acarreta desvantagens quando comparado com o modelo anterior, tendo em conta que o acompanhamento e a avaliação dos alunos não são feitos de uma forma tão próxima, também penso por outro, que a globalização das aprendizagens sobre os três diferentes níveis de Educação Básica - Pré-escolar, 1.º ciclo, e 2.º ciclo - poderá contribuir para a formação dos alunos, bem como para uma melhor consciencialização das suas escolhas e particularmente, para que a articulação entre as diferentes etapas em Educação Básica se intensifique. B (OI)

O Orientador Institucional C tem algumas reservas quanto ao modelo de formação, no sentido em que tem dúvidas acerca de se este prepara ou não para o desempenho profissional. Todavia, considera que o facto de os estudantes realizarem um portefólio de estágio poderá “permitir a preparação do estudante, porque este instrumento de formação, o portefólio, permite “olhar” para a prática de forma mais crítica e reflexiva, construindo assim o aluno o seu conhecimento.” C (OI)

Para o Orientador Cooperante D, o modelo apresenta pontos fracos e fortes (já identificados no item 5.3.3.3), levando-o a colocar algumas reservas. Não obstante, considera que,

Este modelo, como todos os outros são aquilo que as pessoas quiserem fazer deles, porque as pessoas apropriam-se exatamente da forma que acham que devem apropriar-se e isso tem a ver com a parte pessoal de cada um. Com o investimento que cada um quiser dar. Qualquer dos modelos, seja ele qual for, ajuda ou “desajuda” em muitas coisas, tem prós e contras, tem vantagens e desvantagens, mas os modelos são exatamente aquilo que nós quisermos fazer deles como profissionais ou como estagiários.” D (OC)

Em síntese, a análise e interpretação dos dados obtidos nesta categoria leva-nos a afirmar que para cinco orientadores entrevistados este modelo de formação de educadores e professores e, em particular, o modelo de prática pedagógica, não proporciona a devida e necessária preparação para o exercício da docência devido à pouca experiência e vivências proporcionadas na componente de prática pedagógica. Quatro dos orientadores entrevistados colocam reservas, pela necessidade de um maior período de reflexão e avaliação do modelo, ponderando os seus pontos fortes e fracos, para que possamos então avaliar os contributos do modelo de formação no contexto de Bolonha.

5.3.4. A Prática Pedagógica na formação inicial de educadores e professores

Foi nossa intenção nesta dimensão obter informação que possibilitasse perspetivar a componente da prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores. Procuramos saber como os entrevistados perspetivam a prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores, assim como identificar quais são as finalidades atribuídas à prática pedagógica e a sua valorização no contexto da formação inicial. Procurámos ainda obter informação que possibilitasse compreender qual a perceção dos orientadores quanto à articulação da prática pedagógica com as restantes componentes formativas.

Contemplámos no guião de entrevista questões que fossem ao encontro dos nossos objetivos e ainda que nos possibilitassem enumerar um conjunto de sugestões de melhorias, nesta componente formativa.

No quadro 5.11. apresentamos as categorias e subcategorias que emergiram pelo processo de tratamento e análise dos dados.

Quadro 5.11. – A Prática Pedagógica na formação inicial (categorias e subcategorias)

Dimensão	Categorias	Subcategorias
A Prática Pedagógica na formação inicial	Conceção de Prática Pedagógica	Tempo de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais
		Tempo de aprendizagens e de desenvolvimento de capacidades e de competências para o desempenho docente
		Componente vocacional
	Finalidades da Prática Pedagógica	Adquirir e desenvolver competências
		Construir o profissional reflexivo
	Articulação das componentes formativas	
	Sugestões	Currículo do curso
		Apoio e acompanhamento

Das categorias apresentadas, entenda-se:

Conceções de Prática Pedagógica – esta categoria pretende considerar o que são as conceções e perspetivas da prática pedagógica na formação de educadores e professores;

Finalidades da Prática Pedagógica – esta categoria procura identificar na perspetiva dos orientadores as finalidades da Prática Pedagógica na formação inicial de educadores e professores;

Articulação das componentes formativas – procura compreender a perceção dos orientadores quanto à articulação da prática pedagógica com as restantes componentes formativas e seus efeitos na prática dos estagiários;

Sugestões – no final de cada entrevista solicita-se a indicação de sugestões de melhorias à componente da prática pedagógica;

Abordaremos seguidamente os resultados obtidos pelas respetivas categorias e subcategorias.

5.3.4.1. Concepções de Prática Pedagógica

Sendo considerada por todos os orientadores entrevistados como o primeiro contato com a prática profissional docente, podemos afirmar, no entanto, que concebem esse primeiro contato de diferentes formas, constituindo-se como subcategorias de análise as abaixo apresentadas:

Tempo de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais

A prática pedagógica como oportunidade de integração, em contexto real de trabalho, dos saberes disciplinares e consequente transformação em saberes profissionais, é especialmente relevante para assegurar uma preparação adequada às exigências do desempenho profissional (INAFOP, 2002).

Reúnem-se nesta subcategoria as afirmações que consideram a prática pedagógica como tempo de “encontro” de sentido e significado das aprendizagens realizadas nas diferentes componentes curriculares do curso.

É um momento de aprendizagem fundamental para a formação dos educadores. Para mim, não é mais uma das disciplinas do curso, para mim é a oportunidade de se observar como se faz, de experimentar, (...) de ver como resulta, como as crianças reagem. Os estágios permitem-nos experimentar, ganhar experiência e entender muitas vezes o que aprendemos na teoria. D (OC)

É o contato com a vida ativa e as dinâmicas de sala de aula, é o convívio e a interação com um professor mais experiente e com os alunos. É a consolidação de conteúdos, de conhecimentos. G (OC)

Tempo de aprendizagens e de desenvolvimento de capacidades e de competências para o desempenho docente

A prática pedagógica é a componente curricular que visa a aprendizagem de competências básicas ao desempenho docente, entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas (Formosinho, 2009).

Agrupam-se, nesta subcategoria, as afirmações que remetem a prática pedagógica como uma componente essencial no currículo do curso para o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias ao desempenho docente.

É a componente que permite ao estagiário a proximidade à realidade profissional. É a componente que conduz o estagiário ao saber, saber fazer e saber ser do futuro profissional. F (OC)

(...) uma componente essencial e fundamental no processo de formação dos alunos. A integração na comunidade escolar permite a vivência de experiências e a aquisição de determinadas competências, que considero fundamentais numa prática futura e que de outra forma não seriam adquiridas. H (OC)

Como componente vocacional

Emergindo dos dados obtidos, esta subcategoria reúne as afirmações que consideram a prática pedagógica como um tempo útil para o estagiário, no confronto com a realidade docente, se aperceber das suas opções e vocações profissionais e constatar na prática, como estas se concretizam.

O estágio para mim é muito importante e deve ser um tempo útil para que a pessoa perceba se esta é a profissão que quer. Se a pessoa não tiver a oportunidade de estagiar não consegue descobrir se gosta de ser educador e professor, se essa é a profissão para a qual está vocacionado. E (OC)

Em síntese, a prática pedagógica “olhada” pelos orientadores que participaram neste estudo não é entendida numa lógica disciplinar (como mais uma disciplina do curso), mas antes lhe é atribuído um estatuto formativo específico, especialmente no plano pedagógico, perspetivando-a como uma verdadeira componente formativa.

Como momento que proporciona aos estudantes-estagiários a integração dos contributos disciplinares na ação docente, constitui-se como uma oportunidade de “transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana” (Formosinho, 2009, p. 130), auxiliando o desenvolvimento das competências básicas para o desempenho docente.

A prática pedagógica proporciona igualmente, na perspetiva do orientador E, uma autoavaliação e autoconsciência da aptidão para a profissão, por parte do futuro professor, ao possibilitar-lhe o confronto com a realidade docente e com as necessidades de respostas inerentes a esta profissão.

5.3.4.2. Finalidades da Prática Pedagógica

Unanimemente considerada, por todos os orientadores, como componente formativa essencial e imprescindível na formação de professores, a prática pedagógica, nas suas perspetivas, tem como finalidades: *Adquirir e desenvolver competências e Possibilitar a construção do profissional reflexivo e investigativo.*

Os orientadores consideram que a prática pedagógica proporciona o conhecimento dos contextos educativos e a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação assim como o domínio de métodos, técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional, por isso, a Prática Pedagógica tem como finalidades:

Ajudar o aluno a perceber o sentido e a encontrar pontes entre aquilo que ele estuda e pesquisa do ponto de vista da formação teórica e aquilo que ele observa. E dotar o aluno de algumas ferramentas, não de receitas, mas de ferramentas que lhe permita enquanto futuro profissional ser capaz de trabalhar com a realidade que ele tem. A (OI)

e

Dar a conhecer ao aluno o contexto educativo no seu todo, articular a teoria à prática, consolidar conhecimentos e desenvolver competências. C (OI)

assim como,

Possibilitar o contacto dos estagiários com a vida ativa e as dinâmicas de sala de aula. Proporcionar o convívio e a interação com crianças, famílias e equipa pedagógica e possibilitar ao estagiário consolidar conhecimentos adquiridos e aprender por tentativa e erro. G (OC)

A construção do profissional reflexivo e investigativo é ainda uma finalidade da prática pedagógica indicada pelos orientadores que consideram ser objetivo do estágio “ajudar o aluno a desenvolver um

espírito crítico, analítico sobre as práticas.” A (OI), ou seja ajudar o estagiário a desenvolver a capacidade de análise crítica e reflexiva sobre as práticas.

Constata-se assim que, na sua maioria, os orientadores entrevistados atribuem como finalidades da prática pedagógica a aquisição e desenvolvimento de competências necessárias à prática profissional, no que se refere ao domínio do conhecimento e problematização sobre os contextos educativos, assim como à integração de saberes disciplinares.

5.3.4.3. Articulação das componentes formativas

Considerando a prática pedagógica uma componente formativa do curso de formação integradora de informação, métodos/técnicas e atitudes/valores científicos, pedagógicos e sociais, procuramos compreender a percepção dos orientadores quanto à articulação desta com as restantes componentes formativas e seus efeitos na prática dos estagiários.

Os resultados obtidos levam-nos a afirmar que, apenas um orientador afirma que existe articulação entre a prática pedagógica e as restantes componentes formativas:

Acho que até são bastante articuladas, os estagiários chegam cá muitas vezes com propostas de atividades que ouviram falar e tentam experimentar, por exemplo um jogo de matemática ou de música. O nível de exigência na planificação e no portefólio também penso ser bastante positivo. (...) no portefólio, fica tudo registado e isso é uma das coisas de que gosto muito na vossa escola, é o portefólio, porque dá muito trabalho mas a pessoa organiza-se. Consegue ter o registo de tudo o que faz. Observa e regista o que vê. É um trabalho muito bem elaborado e que exige a articulação de todas as áreas de formação. E (OC)

E apenas um orientador afirma não existir nenhuma articulação:

Penso que não existe articulação. O que se verifica muitas vezes são disciplinas isoladas entre si, sem uma ligação à prática e sem um conhecimento da mesma, desvinculados daquilo que é a prática profissional dos futuros professores e educadores. H (OC)

Quatro dos orientadores afirmam que a articulação é deficitária pois nem sempre se verifica a necessária e devida articulação:

Eu penso que em relação às didáticas específicas, existe. Não sei se é excelente, mas pelo que eu conheço e sei dos colegas há a preocupação de fazerem a articulação. Em relação às componentes mais teóricas, sei que em muitas áreas não há essa articulação nem mesmo essa preocupação dos docentes e era fundamental que houvesse. A (OI)

Existe um déficit nessa articulação. Acho que nem todas as áreas tomam em consideração a articulação teórico-prática. Existe uma distância significativa dos docentes das unidades curriculares com a área da prática profissional. As didáticas são as que considero mais próximas e com maior articulação com a prática, as restantes terão ainda de revelar maior articulação, possibilitando aos estudantes descodificarem significados com base sustentável do ponto de vista teórico. C (OI)

Nem sempre é visível essa articulação. As estagiárias também não falam muito sobre isso. Só consigo me aperceber, por vezes quando lhes falo sobre alguma atividade que podem desenvolver e as estagiárias têm dificuldade em trabalhar de acordo por exemplo, a faixa etária. Acho que ao nível da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem se nota que não conseguem fazer pontes entre a teoria e a prática. Existe um desfasamento entre a prática e a teoria e também um afastamento entre a escola formadora e a realidade das escolas que penso ser um dos fatores para a falta de articulação entre o estágio e as restantes componentes de formação. F (OC)

Três dos orientadores referem não terem uma perceção clara dessa articulação, não conseguindo responder à questão com firmeza. No entanto afirmam:

Do que tem sido a minha experiência considero que seria muito importante existir essa articulação e seria interessante os alunos fazerem essa articulação mas também não sei se é solicitado pelos docentes da parte curricular ou não, pois não tenho a perceção de que aconteça, mas também não posso dizer que não totalmente. D (OC)

Não consigo ter essa perceção. Apenas sinto que os estagiários não dominam certos conteúdos e que não estão preparados para a realidade. Mas não posso dizer que a razão é a falta de articulação ou não. No entanto, na minha opinião, acho que a escola, ensino superior tem de se aproximar da escola, do dia-a-dia, da prática. G (OC)

Não tenho uma perceção nítida dessa articulação. No entanto, considero que as restantes componentes devem fornecer a necessária preparação teórica e didática para que o estagiário possa desenvolver uma prática bem fundamentada. I (OC)

Em suma, verifica-se que o grupo de orientadores entrevistados considera muito importante a articulação entre as componentes formativas do curso. Contudo, é apenas visível essa articulação na componente das didáticas específicas, para os orientadores que consideram existir articulação e para os orientadores que consideram existir uma articulação deficitária. Nas restantes componentes julgam não ser visível a

articulação com a prática pedagógica, considerando mesmo que existe um grande afastamento entre as diversas componentes.

5.3.4.4. Sugestões

A análise dos dados obtidos permitiu-nos identificar aspetos a melhorar na prática pedagógica, tendo em conta as sugestões dadas pelos orientadores participantes neste estudo, que agrupamos em duas subcategorias de análise (quadro 5.12.).

Quadro 5.12. – *Sugestões de melhoria para a prática pedagógica (subcategorias)*

Categoria (CAT)	Subcategoria (SCAT)	Descritivo
Sugestões de melhoria para a PP	Currículo do curso	Reúne as afirmações sobre aspetos a melhorar que se prendem com a organização do ciclo de estudos, os seus regulamentos, a legislação aplicada à formação de professores, a articulação de conteúdos entre as componentes formativas e sua proximidade aos contextos reais.
	Apoio e acompanhamento	Reúne as afirmações sobre aspetos da organização da instituição formadora na prática pedagógica e recrutamento/apoio de orientadores cooperantes e instituições cooperantes.

Currículo do curso

Quanto às questões relacionadas com o currículo do curso, as sugestões dadas revelam a necessidade sentida pelos orientadores da existência de uma maior articulação entre as UCs e a prática pedagógica, assim como maior carga horária na prática pedagógica e estágios de intervenção desde o primeiro ciclo de estudos.

O afastamento que consideram existir entre a formação na instituição de formação (IF) e na instituição cooperante (IC), assim como o afastamento do corpo docente da IF do contexto real de estágio, conduzem os orientadores a apontar igualmente a necessidade de maior proximidade entre esses diferentes elementos e intervenientes, bem como um ajustamento e revisão do plano curricular às necessidades formativas, como podemos constatar nos registos abaixo apresentados:

Sugiro coisas muito práticas e muito concretas, (...) maior proximidade aos cooperantes aos diretores e aos coordenadores pedagógicos. (...) E depois um trabalho dos próprios professores da escola no sentido de haver um compromisso de articulação das práticas, que é feito num caso ou outro, mas deveria ser uma condição. E depois acho que faz falta rever o próprio currículo, se calhar a génese do

problema está aí. Em falta certamente que há, didáticas, pedagogias, psicologia. Os alunos referem e nós notamos esse défice grande e se calhar algumas não fazem tanto sentido, demasiada história e geografia, matemática... Não estou a querer a desvalorizar nenhuma área, nem disciplina mas já estamos num nível em que se tem que fazer opções, hierarquizar por ordem de importância, e eu tenho alguma dificuldade em perceber como em três anos podemos formar um professor do Pré, 1.º e 2.º Ciclo nas várias áreas. Se calhar a revisão do próprio currículo faria falta, no sentido de um currículo mais profissionalizante. Um currículo mais ajustado leva a que as práticas tenham outro suporte e melhoraria. A (OI)

Que a escola venha à escola! (...) pedir a colaboração do professor cooperante para que haja uma maior articulação entre a escola formadora e as escolas de estágio. Nem sempre o que é muito bonito teoricamente é aplicável no dia-a-dia das escolas. G (OC)

Aumentar o número de horas de estágio, levando a que o estagiário tenha de realizar o estágio, por exemplo, todo o ano, e durante mais tempo por dia, podendo assim aperceber-se da rotina e dos problemas inerentes a cada um dos momentos diários (...). E (OC)

Sugiro uma valorização da prática pedagógica através de um maior número de horas em estágio logo num 1.º ciclo de estudos (...). H (OC)

Apoio e acompanhamento

Na subcategoria apoio e acompanhamento, o número de visitas aos locais de estágio e a distribuição do número de alunos por orientador institucional foram aspetos diretamente relacionados com a organização da escola formadora nesta UC, que influenciam o tipo de acompanhamento prestado pelo Orientador Institucional, são e, como tal indicados como aspetos a melhorar.

Igualmente apontada pelos orientadores é a necessidade de um maior rigor e cuidado no recrutamento e na seleção, quer de instituições cooperantes quer de orientadores cooperantes, assim como no apoio à formação dos mesmos. São testemunhos desta percepção os registos abaixo apresentados:

(...) haver uma seleção dos cooperantes mais cuidada e de maior envolvimento dos mesmos desde o início do processo. Haver um trabalho de formação e cooperação com os cooperantes. Os cooperantes tinham que olhar para a escola como um espaço deles e não olham. Um trabalho mais próximo e um grande investimento da escola na relação com os cooperantes, em termos de formação e apoio, penso que melhoraria e muito a prática (...). A (OI)

Maior empenho da escola formadora nomeadamente como promotora de encontros e formação que possibilite maior aproximação ao terreno, aos cooperantes e as instituições cooperantes. Sugiro também, maior número de visitas e menor número de estagiários por orientador de estágio, para um

trabalho mais coerente e sustentável, e ainda maior cuidado e seleção dos orientadores cooperantes.
C (OI)

Considero muito importante a formação dos cooperantes em supervisão. Eu falo por mim, gostaria de ter uma formação mais especializada para a função de orientador. Por vezes, sinto que poderia fazer mais mas não sei bem como. Gostaria de ter ações de formação sobre o assunto e uma maior partilha das situações de estágio. Sinto que faço o que fizeram comigo quando eu era estagiária e acho que poderíamos ir mais além. Por isso, sugiro uma maior proximidade entre a escola formadora e os cooperantes ao nível da formação dos cooperantes. F (OC)

Em síntese, podemos afirmar, que as sugestões de melhoria da prática pedagógica, no âmbito das questões relacionadas com o plano curricular do curso de formação, são:

- a) Maior proximidade entre a formação na IF e a IC;
- b) Maior carga horária na prática pedagógica, desde os estágios do primeiro ciclo de estudos, permitindo um acompanhamento do estagiário em diversos tempos e momentos do quotidiano da prática educativa, quer ao longo do ano quer ao longo do dia;
- c) Maior articulação de conteúdos entre as componentes formativas;
- d) Revisão e ajustamento do plano curricular de formação às necessidades formativas de educadores e professores para a docência nestes níveis de ensino;
- e) Estágios de natureza interventiva desde o primeiro ciclo de estudos (licenciatura).

Quanto ao apoio e acompanhamento na prática pedagógica, sugerem os orientadores participantes no estudo que:

- a) Se verifique maior cuidado e rigor na seleção e recrutamento dos orientadores cooperantes assim como o apoio à sua formação, especialmente na área da supervisão pedagógica;
- b) Maior número de visitas por parte do Orientador Institucional ao local de estágio;
- c) Menor número de alunos por Orientador Institucional

6. Conclusões

Centrado no campo de pesquisa sobre a formação inicial de educadores e professores, este estudo teve como objetivo central refletir sobre os processos que caracterizam a prática pedagógica como componente formativa e sobre os seus contributos na formação inicial de educadores e professores no contexto do Processo de Bolonha.

Na fase final deste trabalho de investigação pretendemos apresentar algumas conclusões resultantes da pesquisa teórica e do trabalho empírico, tendo em conta quer as questões que sustentaram e orientaram a presente dissertação quer o seu objetivo central. Procuraremos refletir sobre os resultados alcançados, sobre a sua relevância e suas possíveis implicações, assim como perspetivar investigações futuras. No plano teórico e conceitual recorreremos ao longo do percurso, às orientações conceptuais de formação de educadores e professores sustentadas nas abordagens reflexivas sobre a prática bem como à investigação produzida sobre a mesma nas últimas décadas. No plano empírico, optámos por uma abordagem interpretativa, tendo como protagonistas estudantes e orientadores institucionais e cooperantes de uma escola superior de educação do ensino particular e cooperativo.

De todo o processo de análise, através do cruzamento dos vários dados analisados e discutidos, nomeadamente do cruzamento das perspetivas de estudantes e orientadores sobre a prática pedagógica, emergiram inferências que passamos a apresentar de acordo com as questões de investigação.

6.1. Estudantes e Orientadores: cruzamento de perspetivas sobre a Prática Pedagógica

Uma das questões orientadoras deste estudo que procurámos dar resposta foi compreender como é que estudantes e orientadores perspetivam a prática pedagógica na formação de futuros educadores e professores, face às alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha, tendo como um dos objetivos identificar aspetos convergentes e divergentes das suas perspetivas sobre a componente da prática pedagógica.

Iremos, nesta seção, procurar cruzar essas mesmas perspetivas: as dos estudantes e as dos orientadores nas dimensões em estudo, de modo a que possam emergir os aspetos convergentes e divergentes entre ambos, possibilitando uma melhor compreensão da prática pedagógica na formação de educadores e professores.

6.1.1. O papel da prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores

Como já anteriormente tivemos oportunidade de afirmar, a prática pedagógica é uma das componentes da formação mais valorizada pelos participantes neste estudo. Quer estudantes quer orientadores consideram a prática pedagógica como o primeiro contato com a prática profissional docente. A prática pedagógica oferece a preparação para a profissão (segundo os estudantes) e é olhada como tempo de “encontro” de sentido e significado das aprendizagens realizadas ao longo do processo formativo, por possibilitar a articulação teórico-prática na transformação dos saberes disciplinares em saberes profissionais (de acordo com estudantes e orientadores).

O desenvolvimento de saberes e competências necessárias ao desempenho docente é considerado igualmente como uma das finalidades da prática pedagógica, quer por estudantes quer por orientadores. Possibilitar ainda a construção do profissional reflexivo e investigativo, capaz de adotar uma postura crítica e reflexiva em relação aos processos, desafios e desempenhos do cotidiano profissional na singularidade de cada ato educativo.

Podemos afirmar que, consensualmente, esta componente da formação é de extrema importância para os participantes no estudo. No cruzamento das suas perspetivas, verifica-se a preocupação dos estudantes e dos orientadores com o futuro desempenho docente de quem se está a formar para ser educador e/ou professor. A construção do conhecimento profissional docente está patente como preocupação tanto de estudantes como de orientadores nas suas conceções e representações sobre a prática pedagógica. Para os estudantes, maioritariamente, a prática pedagógica é muito importante, pois possibilita a preparação para a profissão. É entendida como tempo privilegiado de aprendizagens e de mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridos nas outras áreas e produzidos em contexto real. Na perspetiva dos orientadores a prática pedagógica é concebida como tempo de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais. Para ambos, a prática pedagógica na formação de educadores e professores é de elevada importância, sendo convergente as suas perspetivas quanto à conceção e finalidades desta componente de formação.

A prática pedagógica possibilita ainda superar inseguranças e identificar “lacunas” na prática, precisamente por ser, na perspetiva dos estudantes, um tempo de ação, assumidamente, com a presença de “erros”. Como costumamos afirmar, é um tempo de atuar com “rede”⁴⁷, de ação /

⁴⁷ Recorrendo à metáfora do trapezista que atua com a segurança de que quando algo corre mal cai sobre a rede. A rede, neste caso, corresponde a todos os suportes que o estudante terá durante o seu estágio, na medida em que não é titular, responsável autónomo pela ação, nomeadamente os seus orientadores. O estudante pode assim prosseguir, amparado e incentivado, a tentar de novo, a recorrer a novas estratégias e a responder cada vez com maior competência.

intervenção “andaimada”⁴⁸ (Vasconcelos, 1997, 2009), que contribui para aumentar o nível de autoconfiança necessário a uma ação autónoma por parte do estudante.

Para os orientadores participantes neste estudo, a prática pedagógica funciona ainda como componente vocacional, ao ser perspectivada como tempo útil de confronto com a realidade docente, e de constatação das opções e vocações do estudante na sua preparação para a profissão.

Estará assim, esta componente da prática pedagógica, a cumprir as suas finalidades? Possibilitará o efetivo desenvolvimento profissional, a preparação para o exercício da profissão docente e a construção do profissional reflexivo e investigativo amplamente difundido e desejado? Será esta componente desenvolvida como projeto transdisciplinar de formação, encarada como verdadeira componente formativa por parte de todos os intervenientes?

Passamos a analisar e a cruzar outras dimensões em estudo, procurando melhor compreensão dos processos inerentes à prática pedagógica e a possibilidade de resposta às questões colocadas.

6.1.2. A articulação entre a prática pedagógica e as restantes componentes da formação

Relembramos o que antes já foi dito: o modelo de Bolonha concretiza-se num ciclo bietápico, entre a articulação de uma licenciatura em Educação Básica, com a duração de seis semestres e um mestrado profissionalizante, com a duração de dois a quatro semestres, consoante o nível ou níveis de ensino para os quais se estão a formar. No seu conjunto, pretende cobrir a formação específica da área da docência, a formação educacional geral e de didáticas específicas, a formação cultural, social e ética e a investigação educacional e a prática pedagógica, considerando-se assim que estes ciclos de estudos (1.º ciclo e 2.º ciclo) potenciam o desenvolvimento equilibrado e necessário à formação de educadores e professores.

Neste estudo quisemos, igualmente, compreender como estudantes e orientadores perspetivam a articulação existente entre as diferentes componentes formativas e a prática pedagógica como indicador da importância dada a esta componente e como indicador da articulação entre a teoria-prática no currículo formativo.

Os estudantes, quando questionados quanto ao grau de articulação que consideravam existir entre a prática pedagógica e as restantes componentes formativas, consideraram que a prática pedagógica está articulada⁴⁹, destacando-se a componente da formação educacional geral como a área em que se verifica

⁴⁸ O conceito de “colocação de andaimes” tem vindo a ser utilizado por Teresa Vasconcelos na supervisão para ajudar a clarificar o papel do orientador como pessoa mais experimentada que pode amparar as tentativas do supervisionado para adquirir mais competências, colocando-lhe desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento (Vasconcelos, 2009).

⁴⁹ Numa escala de nada articulada, pouco articulada, articulada e muito articulada

uma maior articulação com a prática pedagógica, ou seja, a área que abrange o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências no domínio da educação, relevantes para o desempenho docente.

No entanto, constatámos que o apoio e acompanhamento por parte dos orientadores e a articulação da prática pedagógica com as restantes unidades curriculares do curso foi um dos aspetos que emergiu dos dados quando os estudantes referiram os aspetos negativos do seu processo de prática pedagógica. Referem que existe pouca articulação entre a prática e as outras UCs, reconhecendo uma distância entre a teoria e a prática e o sentimento de carência no domínio dos conhecimentos científicos-pedagógicos necessários no contexto real. Esta perceção leva muitos dos estagiários a afirmar que o que aprendem na teoria não se aplica na prática.

Frequentemente os estudantes fazem referência à existência de UCs pouco ajustadas às necessidades de formação, referência que nos planos de estudo anteriores a Bolonha igualmente constatávamos. Se por um lado cremos, que essa referência tem relação direta com as expectativas e ansiedades do estudante que espera da formação a devida preparação para o exercício da profissão docente, por outro, a existência de um currículo formativo tendencialmente disciplinar provoca tensão na articulação teoria – prática, ou seja, cria dificuldades de articulação entre os conteúdos disciplinares e uma prática pedagógica que se exige interdisciplinar e transdisciplinar. Independentemente das expectativas que cada estudante cria, acreditamos ser necessário, quer por parte de decisores políticos, quer por parte das instituições formadoras, a conceitualização, a implementação e avaliação de um currículo de formação centrado no desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho docente e no desenvolvimento da capacidade para a análise e reflexão dos problemas/situações alvo de pesquisa, onde explicitamente se verifique a articulação da teoria com a prática e vice-versa.

Os resultados obtidos nas entrevistas aos orientadores levam-nos a afirmar que todos consideram relevante e importante que exista articulação entre a teoria e prática. No entanto, as respostas divergem entre os que consideram a articulação deficitária e os que afirmam não ter uma perceção clara dessa articulação. Constata-se, contudo, que a componente mais referida como sendo aquela na qual existe maior articulação é a componente das didáticas específicas, pela visível tentativa de aplicação, por parte dos estudantes, de conhecimentos didáticos no planeamento, gestão e concretização das atividades pedagógicas.

Como razão referida por orientadores para a deficitária articulação das diferentes componentes formativas, destaca-se o facto de considerarem que não existe uma preocupação (existe mesmo, na sua perspetiva, uma distância do contexto real) do corpo docente com a prática pedagógica.

Se a reestruturação do currículo formativo, no contexto do Processo de Bolonha, foi considerada uma das oportunidades de conceber um currículo centrado no desenvolvimento de competências e no desenvolvimento da capacidade para a análise e reflexão, onde teoria e prática se questionam e

confrontam-se no sentido da regulação (Ferry, 1991), o facto é que, neste trabalho, constatamos que estudantes e orientadores consideram que existe uma articulação deficitária entre as componentes de formação e a prática pedagógica. O afastamento do corpo docente e da instituição formadora relativamente aos contextos reais são as razões apontadas para a deficitária articulação, algo que merece a devida reflexão, análise e ponderação de todos os intervenientes. Olhar a prática pedagógica como componente integradora do currículo, desenvolvendo-a como projeto de formação transdisciplinar torna-se necessário e urgente.

A referir ainda que os estudantes julgam existir articulação entre a IPP e a PES, por considerarem que estes processos se complementam, encarando a IPP como uma etapa de todo o processo formativo e preparação para a PES e esta como uma continuidade da IPP, com um grau de dificuldade e exigência superior. No entanto, a IPP é tida como uma etapa durante a qual se deveria verificar maior nível de intervenção no contexto real. Podemos então afirmar que, na perspetiva dos estudantes, ao nível da prática pedagógica (IPP e PES) existe uma articulação entre as suas componentes, encaradas pelos estudantes como etapas de um mesmo processo formativo.

6.1.3. Os intervenientes na Prática Pedagógica: desempenho, preocupações e dimensões valorizadas

O modo como os estagiários e orientadores perspetivam o seu próprio desempenho e o dos restantes intervenientes, foi considerado por nós como um indicador que possibilitaria uma melhor compreensão do processo de prática pedagógica, nomeadamente pela identificação das suas preocupações e aspetos mais valorizados ao longo de todo o processo da prática pedagógica.

A análise das perspetivas de ambos os intervenientes levam-nos a afirmar que os estudantes participantes neste estudo revelam ter uma perspetiva muito positiva do processo de prática pedagógica ao longo da sua formação, caracterizando-a como uma experiência marcante, enriquecedora, gratificante e desafiante. Para estes participantes, o seu desempenho na prática pedagógica deve ser revelador da sua capacidade de refletirem, de analisarem e de adequarem a sua ação ao contexto educativo onde estão inseridos, perspetivando-se como participantes ativos no processo. Consideram igualmente revelador e muito importante⁵⁰ no seu desempenho, a sua capacidade relacional principalmente com as crianças.

Para os orientadores participantes neste estudo, o estagiário deve ser uma pessoa que demonstre interesse pelo contexto onde está inserido e desejo de aprender. Julgam fazer parte do desempenho de qualquer estagiário a demonstração de disponibilidade, recetividade e humildade de quem está em

⁵⁰ Numa escala de nada importante, pouco importante, importante e muito importante

processo de formação, a construir os saberes necessários à prática docente. Esperam, os orientadores, que o estagiário demonstre empenho, disponibilidade e iniciativa ao longo do processo de estágio, revelando ser sujeito ativo e participativo. São estes últimos os aspetos mais valorizados por este grupo de orientadores participantes.

Nos documentos orientadores da ESE em estudo a dimensão da participação/cooperação do estagiário no contexto em que está inserido é igualmente valorizada. Faz parte do desempenho do estagiário a sua participação ativa e direta, quer nas atividades/ações dos projetos institucionais, quer nas atividades/ações desenvolvidas pelo Orientador Cooperante. A participação e a cooperação do estagiário são, inclusive, entendidas como dimensões imprescindíveis para uma forte articulação com a componente teórica.

Podemos então afirmar que, no cruzamento das perspetivas dos participantes neste estudo, o estagiário é concebido como participante ativo no contexto e processo de estágio, que deve demonstrar empenho e disponibilidade para aprender, assim como revelar responsabilidade e capacidade relacional. As capacidades de reflexão, de análise e de adequação da ação ao contexto educativo são dimensões valorizadas pelos estudantes, sendo estas, no entanto, aquelas nas quais os orientadores consideram que os estagiários revelam maior dificuldade, designadamente em mobilizar os conhecimentos teóricos e a adequação da sua ação ao contexto de estágio, ao nível da identificação de necessidades e interesses, planificação, execução e avaliação.

Para o grupo de orientadores entrevistados, a maioria dos estagiários não domina os saberes prévios necessários para o desempenho na prática pedagógica. Apontam como razões, já oportunamente referidas, as alterações aos planos de estudo introduzidas pelo Processo de Bolonha, a existência de um afastamento dos conteúdos curriculares ao contexto real da prática pedagógica, e a duração dos estágios, que consideram insuficiente.

Quanto ao papel e desempenho dos orientadores na prática pedagógica, podemos afirmar que é considerado por todos os participantes como muito importante na regulação e monitorização das práticas do estagiário.

Na perspetiva dos estudantes, o Orientador Cooperante é alguém capaz de colaborar e estabelecer prioritariamente uma relação apoiante, promotora de um diálogo construtivo que contribua quer para a construção do conhecimento profissional docente quer para um crescente sentimento de confiança do estagiário como futuro profissional. O Orientador Institucional é alguém que encoraja, que informa, que dá *feedback* e que sugere, incentivando uma atitude de investigação-ação por parte do estagiário, reforçando a necessidade de análise dos fenómenos e situações educativas.

Como já oportunamente apresentámos (ver seção 5.2.3), verificamos que os estudantes participantes entendem as funções de um orientador numa dimensão interpessoal da formação, constatando-se a importância dada às questões relacionais. Para estes estudantes, os orientadores são vistos como

elementos apoiantes e encorajadores do seu percurso através de uma relação interpessoal de mútua colaboração, facilitadora do seu desenvolvimento e aprendizagem. Todavia, na nossa perspetiva, os estudantes participantes, consideram ser mais da responsabilidade e função do Orientador Institucional o incentivo e encorajamento em questões relacionadas com a investigação, pesquisa, análise e reflexão acerca dos fenómenos e dos contextos educativos num quadro teórico de referência, tendo como objetivo o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem do estagiário; atribuem ao Orientador Cooperante as questões mais relacionadas com a construção do saber docente ao nível da aplicação do mesmo, contribuindo para a conquista de confiança em si próprio como profissional.

Afigura-se-nos uma distinção clara quanto ao papel e funções dos orientadores: aos orientadores institucionais cabe zelar pela problematização, pela contextualização e pela intervenção no âmbito de situações educativas incluídas num quadro teórico de referência, enquanto que ao Orientador Cooperante cabe zelar pela intervenção-ação ao nível dos saberes-fazer.

Igualmente para os orientadores entrevistados parece existir essa distinção. Quando questionados sobre o que consideram ser as suas competências no desempenho da função de orientador, obtivemos respostas que constituíram duas categorias de análise: competências pessoais/relacionais e competências científicas/pedagógicas. Constatamos que no grupo de orientadores institucionais tanto são valorizadas as competências pessoais/relacionais como as competências científico-pedagógicas, mas focam como mais relevantes as científicas/pedagógicas. No grupo de orientadores cooperantes são as competências pessoais/relacionais as mais valorizadas. Podemos assim afirmar que, na perspetiva de estudantes e orientadores, a capacidade de teorização, associada habitualmente ao domínio científico, é considerada da competência do Orientador Institucional, enquanto que as capacidades de mobilização, de criar empatia e de gestão inter-relacional são consideradas competências do Orientador Cooperante. Esta é uma leitura ou interpretação das funções e do papel dos orientadores a requerer maior reflexão e análise.

Os papéis de uns e outros são inequivocamente relevantes e, na nossa opinião, complementares na formação do futuro profissional. É compreensível esta distinção pela proximidade de um à prática (contexto real) e de outro à investigação e ao campo teórico. No entanto, os orientadores não agem em campos antagónicos. A prática pedagógica, concebida como espaço de intervenção educativa investigativa, reflexiva e de construção de saberes sobre a ação e na ação, permite aos futuros professores centrarem-se não na aplicação de certas regras a processos já conhecidos ou similares, mas na procura de resposta a questões novas, inventando novos saberes e novas técnicas no próprio contexto da situação problemática que se coloca ao futuro profissional (Alarcão, 1991), numa dinâmica que se quer eficaz e exigente dos pontos de vista teórico, organizacional e operacional, sendo essencial a colaboração de professores experientes (Orientador Cooperante e institucional).

A corroborar que tanto orientadores institucionais como orientadores cooperantes valorizam e se preocupam com uma visão holística e integrada da prática pedagógica (Formosinho, 2009; Good, et al., 2006; Shulman, 2005), está o facto de referirem como uma das suas preocupações, no processo de acompanhamento de um estágio, a análise dos fenómenos educativos e o devido enquadramento dos mesmos num quadro teórico de referência. Para estes orientadores, é sua preocupação favorecer a compreensão, por parte dos estagiários, dos fenómenos educativos que vivenciam. Por isso, valorizam no seu desempenho como orientadores, o questionamento, a reflexão e o feedback recíproco. Valorizam os momentos de reflexão e de análise das situações vividas e observadas. Partindo do concreto, do real, os orientadores têm a possibilidade de confrontar o saber científico e o saber pedagógico, favorecendo a eficácia do pensamento e da atuação didática do estagiário.

Constatamos igualmente que ambos os orientadores, institucionais e cooperantes, têm como sua maior preocupação, no acompanhamento de um estágio, a integração e relação com o estagiário. Consideram essencial para um favorável desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário a construção de uma relação de confiança mútua, que permita ao estagiário intervir com segurança e progressiva autonomização da sua ação. Por isso, quando questionámos os orientadores sobre os aspetos ou dimensões que mais valorizam na orientação de um estágio e no desempenho das suas funções de orientador, referem a integração e relação com o estagiário como prioritário, seguindo-se a reflexão e avaliação do processo formativo.

Numa perspetiva de práticas de supervisão colaborativas, o grupo de orientadores participantes entende a supervisão como um processo de acompanhamento e apoio ao percurso formativo que possibilita, numa relação dialética entre a teoria e a prática, orientar o estagiário nas aprendizagens necessárias à profissão docente. Trata-se de um processo ao qual estão inerentes algumas dificuldades. Na perspetiva dos orientadores institucionais as suas maiores dificuldades são a formação de profissionais reflexivos, ou seja, consciencializar os alunos para a importância da reflexão das situações vividas e observadas do ponto de vista crítico e construtivo tendo como meta o progressivo desenvolvimento profissional do estagiário. Na perspetiva dos orientadores cooperantes a maior dificuldade prende-se com a duração do estágio, considerada insuficiente, para a consolidação de saberes necessários ao exercício da profissão docente.

Face ao exposto, podemos afirmar que as perspetivas dos participantes no estudo (estudantes e orientadores) quanto ao desempenho e dimensões valorizadas no processo da prática pedagógica são convergentes. Os estudantes são sistematicamente perspetivados, por todos os participantes (estudantes e orientadores), como sujeitos ativos e participativos do seu processo de aprendizagem, e os orientadores são perspetivados como elementos imprescindíveis no apoio à construção dos saberes docentes e ao desenvolvimento do profissional reflexivo capaz de intervir com segurança e autonomia na ação. Reconhecemos, assim, princípios e pressupostos de modelos de formação centrados no processo e na análise (Ferry, 1991), quer por existir uma valorização da autonomia do estudante no processo de

construção do seu conhecimento profissional quer por entender o papel dos formadores como facilitadores da concretização dos projetos do estagiário dando ênfase à análise e contextualização de cada situação educativa.

6.1.4. As implicações do Processo de Bolonha na prática pedagógica

Tendo como uma das questões orientadoras deste estudo qual ou quais foram as implicações da implementação do Processo de Bolonha e do novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na componente de formação da prática pedagógica, procurámos compreender qual o conhecimento que os orientadores detinham do Processo de Bolonha, quer ao nível de informações, quer ao nível de percepções, e quais, na sua perspetiva, foram as mudanças introduzidas pela implementação do Processo de Bolonha na prática pedagógica.

Como oportunamente já apresentámos, os orientadores entrevistados consideram que o modelo de formação de educadores e professores e, em particular, o modelo de prática pedagógica agora vigente, não proporciona a devida e necessária preparação para o exercício da docência pela pouca experiência e vivências proporcionadas na componente de prática pedagógica.

Apesar de constatararmos que as informações que o grupo de orientadores entrevistados possui acerca do Processo de Bolonha e da sua implementação no Ensino Superior são reduzidas e superficiais, a análise das respostas obtidas permite-nos afirmar que consideram as mudanças quer do âmbito estrutural quer do âmbito pedagógico. Para os orientadores institucionais as mudanças são principalmente pedagógicas enquanto que para os orientadores cooperantes são estruturais, mas representando para ambos uma rutura com as práticas e modelos vigentes até à sua implementação, o que contribuiu para a desqualificação da formação de professores e da componente da prática pedagógica.

Por isso, afirmam os orientadores, na sua maioria, que as mudanças ocorridas apresentam vantagens reduzidas quando comparadas com o anterior modelo de prática pedagógica. A principal vantagem identificada pelos orientadores é a possibilidade da realização de estágio em diferentes níveis de ensino, por possibilitar a observação de diferentes contextos e contribuir para um conhecimento curricular e pedagógico mais abrangente e transversal dos distintos níveis de ensino. Quanto à principal desvantagem identificada pelos orientadores, esta prende-se com questões estruturais e organizativas dos ciclos de estudo, nomeadamente com a duração dos estágios e com a natureza dos mesmos (observação/participação ou de intervenção). Consideram, os orientadores, insuficiente a duração dos estágios, assim como é insuficiente a existência de apenas um estágio de natureza interventiva.

Para os orientadores, a concretização da formação em dois ciclos de estudo, em que o 1.º ciclo de estudos superiores representa a primeira etapa de formação, ainda sem especialização, com uma duração de três anos, é entendida como um retrocesso no processo de formação de professores, por não

habilitar à docência. O facto de este ciclo de estudos contemplar apenas estágios de observação/participação não é compreendido pelos orientadores, que esperam maior intervenção por parte do estagiário, assim como a demonstração de um nível superior de conhecimentos especializados, quer na área da formação educacional geral quer nas didáticas específicas ao nível de uma licenciatura.

No entanto, todos concordam com a criação de um grau académico superior ao nível de mestrado na formação de professores, o que veio a acontecer com o modelo de Bolonha. Atualmente a formação de professores concretiza-se num ciclo bietápico, entre a articulação de uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado profissionalizante, algo que no seu conjunto, pretende cobrir a formação específica da área da docência, a formação educacional geral e didáticas específicas, a investigação educacional e a prática pedagógica (Decreto-Lei n.º 43/2007 D.R. nº 38, I Série), considerando-se assim que estes ciclos de estudos (1.º ciclo e 2.º ciclo) potenciam o desenvolvimento equilibrado e necessário à formação de educadores e professores.

A existência de um ciclo de formação ao nível do mestrado é também, para os orientadores participantes, considerado uma vantagem, quer por poder corresponder a uma valorização da profissão, quer por constituir-se uma importante oportunidade de aquisição e desenvolvimento de competências de autoformação com base na investigação. Para os orientadores existe, neste modelo de formação, uma valorização da componente investigativa que consideram relevante e necessária na formação de educadores e professores.

O facto de a formação de professores, presentemente, ocorrer em dois ciclos de estudo implicou o surgimento de alterações quanto à natureza dos estágios e à duração dos mesmos em cada um dos ciclos. Não sendo o primeiro ciclo de estudos profissionalizante, os estágios neste ciclo não são de natureza interventiva, ou seja, a natureza dos estágios contempla a dimensão de observação/participação mas não de intervenção autónoma. Os estágios neste primeiro ciclo de estudos visam a aproximação gradual dos alunos aos contextos de trabalho e o desenvolvimento da sensibilização do estagiário para compreender e problematizar contextos e práticas educativas, assim como o desenvolvimento de capacidades, de competências e de atitudes inerentes ao desempenho de um técnico da educação e futuro docente. No entanto, por não contemplarem a vertente de intervenção, ou seja, por pressuporem uma atividade dos estudantes que implica a planificação, atuação e avaliação autónoma e progressiva nos contextos de estágio, os orientadores consideram que são estágios insuficientes quanto ao nível de atuação e de aquisição de experiência por parte dos estagiários.

Quanto à duração dos estágios, os orientadores consideram-na igualmente insuficiente. Enunciam, por comparação com o modelo anterior, uma diminuição significativa de horas de estágio, o que efetivamente se constata na comparação dos dois modelos na escola em estudo (modelo pré-Bolonha e modelo Bolonha). Nos planos de estudo das anteriores licenciaturas, à prática pedagógica estavam consagradas 600 horas, das quais 500 horas em estágios de natureza interventiva. Nos atuais planos de estudo (de 1.º e de 2.º ciclo) estão consagradas 460 horas de efetivo contato no terreno, das quais apenas 300 horas

em estágio interventivo, o que significa uma diminuição de cerca de 140 horas na sua totalidade de prática em contexto real.

Outra das implicações/alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha é a que diz respeito ao alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista, que passa a incluir a possibilidade de habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico, ou da habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, resultado da harmonização entre formações. Se por um lado esta alteração pode ser considerada uma vantagem⁵¹, por possibilitar a mobilidade dos docentes entre esses níveis de escolaridade e por simultaneamente permitir um acompanhamento das crianças/alunos por um período maior de tempo, é, por outro lado, enunciada pelos orientadores como uma desvantagem, por considerarem que veio implicar uma perda de especificidade na formação. Os orientadores afirmam ainda, que a formação atualmente favorece a perda da identidade do docente na especificidade de cada ciclo ou nível de ensino. Este facto exigirá decerto maior atenção por parte da escola formadora e por parte dos formadores. Ao nível do currículo de formação os orientadores consideram que se perdeu o aprofundamento das componentes teóricas necessárias à especificidade de cada nível de ensino.

As mudanças ocorridas pela implementação do Processo de Bolonha na componente da prática pedagógica levam os orientadores a afirmar que os futuros educadores e professores não detêm a preparação necessária ao desempenho profissional. Consideram que os estagiários apresentam pouca experiência, proporcionada por insuficientes estágios na área de docência de natureza interventiva e pela sua curta duração, não permitindo que estejam preparados para a prática docente.

Perspetiva diferente tem a maioria dos estudantes, que consideram que a prática pedagógica lhes proporcionou a preparação necessária ao desempenho profissional, quer pelo contato com o contexto real, quer pelo apoio e acompanhamento que tiveram ao longo do processo. No entanto, para os estudantes que sublinham que a prática pedagógica não lhes proporcionou a preparação necessária, as razões apontadas pelos mesmos são convergentes com as perspetivas dos orientadores, ou seja, apontam a insuficiente duração da prática pedagógica como um fator condicionante de preparação para a profissão.

Parece-nos assim que a implementação do Processo de Bolonha nos cursos de formação de professores necessita de um maior período de reflexão e de avaliação do modelo, ponderando os seus pontos fortes e fracos, para que possamos clarificar os contributos do modelo de formação no contexto de Bolonha. Contudo, face aos resultados obtidos nesta investigação, somos levados a concluir que na formação inicial de educadores e professores, no contexto de Bolonha, nomeadamente ao nível da prática pedagógica, continuam a prevalecer muitos dos problemas já identificados e para os quais já surgiu um

⁵¹ Atente-se que não são unânimes as perspetivas de ser uma vantagem a habilitação conjunta. Constatamos que, por exemplo, nem todas as escolas superiores de educação contemplam essa opção na sua oferta formativa.

conjunto de recomendações (Estrela et al., 2002; INAFOP, 2002; Wilson et al., 2001) que oportunamente referimos no capítulo dois deste trabalho.

6.2. Implicações e contributos do estudo

Ao longo deste trabalho sobressaíram temáticas que foram analisadas e discutidas, designadamente: modelos de formação inicial de educadores e professores, a construção do profissional reflexivo e investigativo, a necessária articulação teórico-prática, a prática pedagógica como componente transdisciplinar e integradora dos saberes (INAFOP, 2002; Formosinho, 2009) e ainda a reestruturação que implicou no ensino superior e, especificamente, na formação de educadores e professores a implementação do Processo de Bolonha.

Como salientámos, na escola em estudo, vigora um modelo de formação e supervisão que enfatiza a prática pedagógica enquanto processo reflexivo promotor de uma formação de educadores e professores capazes de investigar, analisar, prever, integrar práticas inovadoras, criativas, fundamentadas e refletidas na ação do contexto de intervenção (Nóvoa, 1992; Shön, 1983 e 1992; Shulman, nd, 2005; Stenhouse, 1987; Zeichner, 1993;). Defendendo um modelo de supervisão colaborativo de base reflexiva entende a instituição formadora serem as atribuições dos orientadores: informar, acompanhar, apoiar, colaborar e participar no processo formativo dos estudantes por forma à facilitação do seu desenvolvimento profissional. A acrescer às referidas atribuições dos orientadores emergiu, neste estudo, a incumbência do orientador institucional como mediador das relações entre instituições. Ao Orientador Institucional que têm a missão mais profissionalizante na formação (Formosinho, 2009), reconhece-se igualmente como função a tarefa de mediar os processos e as relações entre as instituições (IF e IC), procurando estabelecer as “pontes” para a necessária articulação e a constituição de comunidades de aprendizagem⁵². Os Orientadores Cooperantes chamam a si a responsabilidade de integrar o estudante no contexto de estágio, considerando ser sua função a plena integração e adaptação do estagiário. Este aspeto, como já referido, é valorizado pelos Orientadores Cooperantes no processo de supervisão.

Pelo nosso próprio conhecimento da instituição e da atividade (experiência) profissional desenvolvida na mesma, afirmamos que os pressupostos e princípios orientadores do modelo de prática pedagógica agora vigente (contexto de Bolonha) se assemelham aos do modelo e contexto de formação anterior ao Processo de Bolonha. A formação do educador e professor reflexivo, investigativo, crítico, capaz de problematizar e analisar as situações no contexto, agindo em conformidade com o mesmo, na

⁵² “Learning communities are made up of people who share a common purpose. They collaborate to draw on individual strengths, respect a variety of perspectives, and actively promote learning opportunities. The outcomes are the creation of a vibrant, synergistic environment, enhanced potential for all members, and the possibility that new knowledge will be created” (Kilpatrick, Barrett, & Jones, 2003, p. 9)

implementação de práticas inovadoras e criativas, sendo corresponsável pelo sucesso educativo de crianças e jovens, norteia o modelo de prática pedagógica atualmente vigente, tal como norteava o modelo anterior. No entanto, medidas estruturais e organizacionais conduziram a uma reestruturação dos planos de estudo, designadamente à criação de dois ciclos de estudo que condicionam o surgimento de uma descontinuidade (de índole percetiva) na formação de futuros educadores e professores. De facto, o 1.º ciclo de estudos, apesar de relevante para o mercado de trabalho (sobretudo por promover a qualificação de técnicos superiores com conhecimentos na área da educação e procurar desenvolver uma sensibilidade abrangente para o fenómeno educativo), não habilita para a docência. Por isso mesmo, a necessidade de continuidade para outro ciclo de estudos leva a que se perspetive cada um dos ciclos como formações autónomas e sem continuidade, inclusivamente porque é apenas ao nível do segundo ciclo de estudos que se procura a especialização e o exercício autónomo de todas as atividades profissionais de um educador de infância ou de um professor do 1.º ciclo ou do 2.º ciclo.

Para os orientadores participantes neste estudo, a concretização da formação em dois ciclos de estudo, em que o 1.º ciclo de estudos superiores representa a primeira etapa de formação, ainda sem especialização, é entendido como um retrocesso no processo de formação de professores, por este não habilitar à docência e por se verificar uma generalização e dispersão de saberes e de competências. Estes orientadores esperam maior intervenção por parte do estagiário e que este demonstre um nível superior de conhecimentos especializados, quer na área da formação educacional geral quer nas didáticas específicas ao nível da licenciatura.

O facto é que, ao nível da licenciatura, há uma diminuição da componente da formação educacional geral, o que consideramos um ponto fraco da implementação do Processo de Bolonha ao nível da formação de professores. Segundo João Formosinho (2007) esta opção deve-se à perspetiva neoconservadora que está por detrás do novo enquadramento normativo, que valoriza as áreas disciplinares de docência, e que, na sua opinião, “não vem resolver os problemas da formação de professores nas instituições de formação nem os do desempenho docente nas escolas, visto não pressupor uma melhor contextualização do currículo nacional nem uma mediação pedagógica nos contextos de aprendizagem, (...) e não perspetivar uma flexibilização dos percursos individuais de aprendizagem nem uma reflexão estratégica sobre a necessidade de diferenciação pedagógica na escola para todos.” (Formosinho, 2007, p. 7)

As mudanças ocorridas na formação de educadores e professores, pela implementação do Processo de Bolonha, ao nível da estrutura e organização dos currículos de formação e ao nível de mudanças pedagógicas, vieram, na perspetiva dos orientadores participantes neste estudo, desqualificar a formação de professores, apesar de atualmente ser o grau académico ao nível de mestrado o prevalecente na formação de educadores e professores. A mudança do grau académico atribuído é reconhecida como uma valorização da profissão por constituir-se uma importante oportunidade de aquisição e desenvolvimento de competências de autoformação com base na investigação.

Efetivamente, a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, que confere a habilitação ao nível de mestrado, demonstra um esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente, valorizando a qualidade da sua preparação e a do respetivo estatuto socioprofissional. O novo sistema de atribuição de habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007 D.R. nº 38, I Série) vem valorizar, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da Iniciação à Prática Profissional.

Uma das principais características deste sistema é a valorização do conhecimento na área da docência, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência. Esta valorização torna-se óbvia, pelo número de créditos atribuídos (entre 120 e 135 créditos) principalmente ao nível do 1.º ciclo de estudos (licenciatura). No entanto, quando confrontados com os créditos atribuídos à Iniciação à Prática Profissional (entre 15 e 20 créditos) julgamos este número claramente insuficiente ao nível do primeiro ciclo de estudos, pois consideramos que a valorização desta área apenas ao nível do 2.º ciclo de estudos ocorre tardiamente e de forma insuficiente.

A prática pedagógica é uma componente da formação fundamental e imprescindível para a formação de educadores e professores, sendo uma das componentes da formação mais valorizadas pelos participantes neste estudo. Quer estudantes quer orientadores consideram a prática pedagógica como o primeiro contato com a prática profissional docente. É entendida, por uns e por outros, como tempo privilegiado de aprendizagens e de mobilização de conhecimentos, de capacidades, de competências e de atitudes adquiridas nas restantes componentes da formação. É fundamental olhar a prática pedagógica como campo de conhecimento que supera a sua tradicional redução a atividade instrumental, considerando-a como núcleo do processo de formação e motor da construção do conhecimento profissional docente. É imprescindível não separar a teoria da prática procurando que a teoria seja examinada na prática e a prática refletida e sustentada na teoria (Ponte, 2006).

A prática, enquanto tempo privilegiado de aprendizagens e de desenvolvimento de competências, leva o estudante à construção de novos conhecimentos e atenua a separação entre a teoria, mas isto só é possível se houver uma efetiva articulação entre as diferentes áreas curriculares, uma sensibilização de todo o corpo docente para os problemas e situações do contexto real e para as necessidades formativas do estudante. Trata-se, na verdade, de perspetivar a prática pedagógica como componente transdisciplinar integradora dos saberes curriculares. A aproximação da instituição formadora à instituição cooperante, ou seja, às problemáticas e fenómenos do contexto real da prática dos docentes, é essencial para uma maior e melhor articulação da teoria com a prática.

Tal como foi dito por uma das orientadoras cooperantes, torna-se necessário que a “Escola venha à Escola...” isto é, que a formação de professores siga um modelo formativo que proporcione uma efetiva aprendizagem ao centrar-se na observação, na análise e no estudo de cada caso, articulando as

abordagens teóricas às necessidades práticas de resolução de cada caso, utilizando a reflexão conjunta de uma equipa multidisciplinar, e ao introduzir, indagar e implementar novas práticas e metodologias para a resolução dos problemas identificados (Shulman, n.d; Nóvoa, 2008, 2009, 2012)

Este estudo demonstrou-nos que a estruturação dos cursos de formação inicial de educadores e professores e a organização da prática pedagógica continuam a não permitir uma clara articulação entre a teoria e a prática. A escola em estudo, na adequação dos currículos de formação ao Processo de Bolonha, teve como preocupação a ligação entre teoria e prática como, ponto fulcral do processo de aprendizagem na estrutura conceitual e teórica das diferentes unidades curriculares. No entanto, quer estudantes quer orientadores participantes no estudo referem a existência de uma articulação deficitária entre as diferentes UCs e a componente da prática pedagógica. Estes resultados parecem indicar a necessidade de uma reflexão por parte dos responsáveis e decisores da escola em estudo, no sentido de se estudar uma melhor adequação dos programas das diferentes UCs procurando maior articulação com as necessidades formativas e considerando explicitamente os contextos reais da prática.

Foi possível constatar a relevância desta componente formativa, quer para estudantes quer para orientadores, que consideram a prática pedagógica componente imprescindível na formação de educadores e professores. Contudo, ambos consideram que a prática pedagógica, no contexto de Bolonha, tem necessariamente ainda de melhorar ao nível dos processos, afigurando-se pertinente refletir sobre:

- a) Questões relacionadas com o plano curricular do curso de formação, nomeadamente: (i) Maior proximidade entre a formação na IF e a IC; (ii) Maior carga horária na prática pedagógica, desde os estágios do primeiro ciclo de estudos, permitindo um acompanhamento do estagiário em diversos tempos e momentos do quotidiano da prática educativa, tanto ao longo do ano como ao longo do dia; (iii) Maior articulação de conteúdos entre as componentes formativas; (iv) Revisão e ajustamento do plano curricular de formação às necessidades formativas de educadores e professores para a docência nestes níveis de ensino, atendendo às especificidades de cada nível; (v) Estágios de natureza interventiva desde o primeiro ciclo de estudos (licenciatura).
- b) Questões relacionadas com o apoio e acompanhamento na prática pedagógica, especificamente: (i) Maior cuidado e rigor na seleção e recrutamento dos orientadores cooperantes assim como o apoio à sua formação, especialmente na área da supervisão pedagógica; (ii) Maior número de visitas por parte do Orientador Institucional ao local de estágio; (iii) Menor número de alunos por Orientador Institucional; (iv) Maior acompanhamento em seminários de orientação e tutoria.

As questões anteriores, que ao emergirem no contexto desta investigação, são convergentes com estudos já realizados (Estrela et al., 2002; Wilson et al, 2001) e que reforçam a necessidade de continuidade de investigações nesta área, bem como de urgente reflexão que possa conduzir a processos, procedimentos e dispositivos de mudança na formação de educadores e professores, atendendo à qualidade da sua formação. Ao educador e professor exige-se que sejam profissionalmente

competentes. Exige-se que sejam profissionais interventivos, reflexivos e investigativos, no desempenho de papéis cada vez mais complexos e exigentes, capazes de dar sentido e significado ao processo de ensino/aprendizagem e de proporcionar condições para o sucesso de todos os alunos.

A possibilidade de levar este estudo mais além, alargando o seu âmbito de modo a abranger as perspetivas de órgãos diretivos da escola e do corpo docente, ou ainda efetuando uma análise profunda dos programas curriculares que possibilitasse a compreensão da articulação dos mesmos com a prática pedagógica, poderia contribuir com dados relevantes para compreendermos como a prática pedagógica é concebida como componente formativa, num quadro de formação de educadores e professores que, ao nível do 1.º ciclo de estudos valoriza claramente a componente da área da docência.

A impossibilidade de tornar este trabalho mais abrangente pode ser encarada como um constrangimento ou como uma limitação. Contudo, do nosso ponto de vista, se o nosso estatuto de trabalhador-estudante restringiu de facto a disponibilidade para efetuar os aprofundamentos referidos, esta mesma contingência veio a sublinhar a potencialidade e relevância da temática, passível de desenvolvimento em futuras investigações. A formação de educadores e professores enquanto campo de investigação continua a ser uma área a privilegiar, considerando-se quer a abrangência do seu quadro concetual e as várias perspetivas de abordagem, quer a evolução e mutação constante dos fenómenos educativos. A abrangência do seu quadro concetual é considerada por nós como outra das limitações do presente estudo, tendo conduzido a tomadas de decisão que necessariamente excluíram autores e perspetivas na abordagem feita, sempre passíveis de serem retomadas em futuras investigações que ofereçam novos olhares sobre a problemática em estudo no presente trabalho.

Cremos que os resultados obtidos e as questões que daqui emergiram podem contribuir para a reflexão acerca dos processos formativos na escola em estudo, na qual nos incluímos enquanto membro integrante da equipa formadora. A sensibilização para as problemáticas levantadas, quer por estudantes quer por orientadores, podem levar à criação de propostas de melhoria dos processos formativos, no que cabe às responsabilidades cometidas à escola formadora. Deseja-se, igualmente, que o presente trabalho possa incentivar a realização de outros estudos que possam dar continuidade e permitir o aprofundamento a esta temática. Deste modo, a partir desta investigação, julga-se ser possível sugerir algumas pistas de pesquisa futuras.

O acompanhamento ao nível do ano de indução de estudantes dos curricula de formação de Bolonha poderá trazer informação relevante para uma melhor e adequada formação de educadores e professores. Cremos que uma análise das práticas dos educadores e professores formados no âmbito dos curricula vigentes poderá sustentar propostas de inovação e de melhoria da formação de educadores e professores, tendo em vista a melhoria de oferta da formação inicial.

A habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou da habilitação conjunta para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, resultado da harmonização entre formações, deverá ser um fenómeno passível de investigação. A reflexão sobre o impacto da habilitação conjunta na construção

da identidade e conhecimento profissional destes docentes e na preservação do património educacional, pedagógico e específico de cada nível de ensino é, na nossa perspetiva, um fenómeno que requer um conhecimento mais profundo.

A formação de educadores e professores, atualmente organizada em dois ciclos de estudo, leva-nos a questionar e a ponderar o seu contributo para um desempenho dos educadores e professores, não apenas como funcionários ou técnicos, mas como profissionais capazes de se adaptarem e intervirem na complexidade dos contextos escolares e sociais em que exercem a sua profissão. Cremos que um mestrado integrado ofereceria maior continuidade na formação de educadores e professores, pois permitiria, desde o ínicio do ciclo formativo, formar educadores e professores e não dois profissionais: um técnico de educação e um educador e/ou professor.

Todo o processo de investigação, bem como a oportunidade de o realizar no âmbito do programa doutoral em ciências da educação, constitui-se para nós uma mais-valia. No âmbito profissional, contribuiu para maior sensibilização relativamente aos problemas e desafios que a formação inicial enfrenta, aumentando a consciência do papel de formadora e da responsabilidade acrescida nas funções de coordenação da componente formativa da prática pedagógica. Possibilitou-nos a presente investigação maior conhecimento sobre a problemática da prática pedagógica, no contexto da formação de educadores e professores, nomeadamente: a necessidade de maior articulação entre componentes formativas e de aproximação ao contexto real; a necessidade do reconhecimento do estatuto pedagógico, curricular, orgânico, social, moral e deontológico da componente da prática pedagógica no cômputo geral da formação; e ainda do seu valor educativo ao ser concebida como projeto transdisciplinar integrador dos saberes necessários ao exercício da profissão docente.

O Processo de Bolonha, perspetivado como uma oportunidade para a implementação de alterações necessárias a uma formação mais eficaz e eficiente, não resolveu os problemas existentes na componente da prática pedagógica, referidos no parágrafo anterior. Na nossa perspetiva, pelo contrário acentuou as dificuldades de formação do educador e/ou professor, no sentido de, criação de contextos favoráveis a interações que possibilitem a construção de saberes e de competências, a reflexão crítica e a intervenção progressiva e autónoma, tendo em conta a especificidade da intervenção do docente em cada nível de ensino, ao preconizar uma formação que: (i) ao concretizar-se em dois ciclos de estudo, impôs uma dinâmica formativa que necessariamente tem de contemplar pressupostos, finalidades e princípios formativos distintos pela âmbivalência formativa e coexistência de diferentes perfis profissionais; (ii) ao nível do 1.º Ciclo de estudos é generalista e valoriza as áreas disciplinares de docência em detrimento das áreas de formação educacional geral e de Iniciação à Prática Profissional; (iii) valoriza tardiamente a Prática de Ensino Supervisionada; (iv) contribui para a desarticulação entre as componentes formativas e entre estas e os contextos reais.

Cremos que este nosso “olhar” sobre a componente da prática pedagógica no contexto do Processo de Bolonha, consequência do percurso investigativo que por agora concluímos, reforça a necessidade de

continuidade de problematização desta área de investigação, revisitando-se concretamente, os planos curriculares dos cursos de formação inicial de educadores e professores após a implementação do Processo de Bolonha no sistema de ensino superior e do atual regime jurídico de habilitação à profissão docente.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Aveiro: Cadernos CIDInE.
- Alarcão, I. (Ed.). (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Cadernos CIDInE.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto editora.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualdade: Edições Pedagogo, Lda.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje*. Documento de um grupo de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. (2010). Prática Pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Vol. 1, n.º 3, 2-29. Obtido de <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/109/157>
- Alegria, M., Loureiro, M., & Martinho, A. (2001). *A prática pedagogica na formação inicial de professores. Documento de trabalho da comissão Ad-hoc do CRUP para a formação de professores*. Obtido de <http://www.meioclique.com/crup/documentos%20pdf/praticapedagformainicialprofs.pdf>
- Almeida, A. (1997). Metodologias de Investigação em Ciências da Educação - questões epistemológicas. In A. Estrela, & J. Ferreira, *Métodos e técnicas de investigação científica. Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Alves, M. G. (2003). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspetiva educativa: o caso da faculdade de ciências e tecnologia*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa / Faculdade de Ciências e Tecnologia, Monte da Caparica.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Edits.). (2010). *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Obidos: FCT/UIED

- Badali, B. (1997). *Teaching Supervision*. Obtido de http://www.units.muohio.edu/eduleadership/faculty/badiali/badiali_eval/handbook_chapter.pdf
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, A. (2010). Desafios da psicologia vocacional: modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(n.º 2), 165-175. Obtido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902010000200002&script=sci_arttext
- Berlim. (19 de Setembro de 2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers*. Obtido de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Campos, J., & Gonçalves, T. (2010). *Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canário, R. (2001). A Prática Profissional na formação de professores. In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (nd). *O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores*. Obtido de Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. In Presidentes do Congresso: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>
- Cardoso, J. L. (Abril de 2006). *O Processo de Bolonha de A a Z*. Obtido de ISEG/Universidade Técnica de Lisboa: https://www.utl.pt/admin/docs/61_O_Processo_de_Bolonha_de_A_a_Z.pdf
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ceia, C. (2005). *As reformas necessárias aos cursos de formação de professores*. Obtido de http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/E_reformas%20cursos%20profs.html
- Ceia, C. (2010). *O Professor na caverna de Platão. As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Casal de Cambra: Caleidoscópio - Edição e Artes Gráficas, SA.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Obtido de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF>

- Costa, J. V. (2005). Bolonha e a Educação Superior Privada. In F. Neves (org.), *Quem tem medo da "Declaração de Bolonha"? A "Declaração de Bolonha" e o Ensino Superior em Portugal* (pp. 41-48). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Croisier, D., Lewis, P., & Hanne, S. (2007). *Trends V: universities shaping the european higher education area*. Belgium: European Universities Association.
- Cruz, M., Dias, A., Formosinho, J., Ruivo, J., & Tavares, J. (1988). *A situação do professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada pelo despacho 114/ME/88, Ministério da Educação.
- Cunha, I. M. (2003). Formação de professores e currículo no ensino superior. Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 67-81). Porto: Porto Editora.
- Damásio, M. (2005). O Processo de Bolonha: oportunidade e futuro. In F. Neves (org.), *Quem tem medo da "Declaração de Bolonha"? A "Declaração de Bolonha" e o Ensino Superior em Portugal* (pp. 55-58). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. e. (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI)*. São Paulo: Cortez Editora.
- Denzin, N. K., & Lincon, Y. S. (2008). *O Planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens* (2ª ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. Obtido de http://courses.education.illinois.edu/ci550/course_materials/Frederick_Erickson_Article.pdf
- ESE. (2010a). *Regulamento da Iniciação à Prática Profissional*. Documento policopiado.
- ESE. (2010b). *Documento orientador da iniciação à prática profissional 2010/2011*. Documento policopiado.
- ESE. (2010c). *Regulamento da prática de ensino supervisionada do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino*. Documento policopiado.
- ESE. (2011). *Relatório de Concretização do Processo de Bolonha 2010/2011*. Documento Policopiado.

- Esteves, C. H., Caies, S., Martins, C., & Moreira, M. A. (2008). *Vivências da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores de escola: factores diferenciadores*. (U. d. Coruña, Ed.) Obtido de RUC - Repositorio da Universidade de Coruña: <http://hdl.handle.net/2183/7603>.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação, Vol. XI*(n.º 1), 17-29.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- European Commission. (Abril de 2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers - a handbook for policymakers*. (D.-G. f. Culture, Ed.) Bruxelas. Obtido de European Commission: http://ec.europa.eu/education/school-education/induction_en.htm
- Europeia, C. (2009). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQL)*. Obtido de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4890/TheEQFforlifelonglearning_brochure_PT.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. Obtido de http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30. Obtido de <http://www.coe.unt.edu/sites/default/files/134/905/novices.pdf>
- Fernandes, S. M. (2003). *Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico - A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia*. Obtido de RepositoriUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3246/1/TeseDOUTCaires.pdf>
- Ferreira, A., & Mota, L. (Junho de 2009). *Do Magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário*. Obtido de Exedrajournal: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes de la formación entre la teoría y la práctica*. México: Paidós Educador.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Revista Educação*, 33(3), 182-188.

- Flores, M. A. (2012). A opção por um curso de ensino em tempos desafiadores: motivações e expectativas de alunos futuros professores. In M. A. Cavalcante, A. F. Freitas, L. V. Pizzi, N. F. Fumes, A. Lopes, & M. L. Freitas, *Formação docente em contextos de mudanças* (pp. 23-40). Maceió: UFAL. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22253/1/cap%C3%ADtulo%20Flores.pdf>
- Fontoura, M. (1992). Fico ou vou-me embora? In A. Nóvoa, *Vidas de professores* (pp. 171-198). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp. 46-64). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (Janeiro/Abril de 2007). À conversa com João Formosinho. APEI: *Cadernos de Educação de Infância* (80), (pp. 4-8)
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2000). *A Prática Pedagógica na formação de educadores e professores de 1º ciclo*. Lisboa: INAFOP. Estudos e documentos.
- França, D. (2013). A supervisão dos estágios de ensino pelos professores da educação básica: limitações e desafios. *Olhares*, 1(1), 64-89. Obtido de <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/47/9>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (17ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Galveias, M. F. (2008). Prática Pedagógica: Cenário de formação profissional. *Revista Interações*, 8, 6-17. Obtido de <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/289/1/H1.pdf>
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Gatti, B. (Maio de 2009). Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista brasileira de formação de professores*, 1(1), 90-102
- Geraldo, J. L., Trevitt, C., Carter, S., & Fazey, J. (2010). Rethinking the Research–Teaching Nexus in Undergraduate Education: Spanish laws pre- and post-Bologna. *European Educational Research Journal*, 9 (1), 81-91 Obtido de <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2010.9.1.81>
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa, *Vidas de professores* (pp. 141-168). Porto: Porto Editora
- Gonçalves, J. A. (Jan/Abril de 2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 08, 23-36

- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62). Óbidos: FCT/UIED
- Gonçalves, T., Reis, P., & Silva, L. (2011). Contributos da primeira implementação do período probatório para o desenvolvimento profissional dos professores portugueses. In C. Guimarães, P. Reis, Akkari, & A. Gomes, *Formação e Profissão docente* (pp. 167-185). Araraquara, Brasil: Junqueira & Marin editores
- Good, T. L., McCaslin, M., Tsang, Y. H., Zhang, J., Wiley, C., Bozack, A. R., & Hester, W. (2006). How Well Do 1st-Year Teachers Teach: Does Type of Preparation Make a Difference? *Journal of Teacher Education*, 57(4). Obtido de <http://www.sagepub.com/eis2study/articles/Good%20McCaslin%20Tsang%20Zhang%20Wiley%20Bozack%20and%20Hester.pdf>
- Hargreaves, A. (2004). Ser professor na Era da insegurança. In Vários, *Os professores: Identidades (re)construídas* (pp. 13-36). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, Lda.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIIS (actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Coléquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil - Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- INAFOP (Setembro de 2001). Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Lisboa: INAFOP/Ministério da Educação.
- INAFOP (Abril de 2002). Recomendação sobre a componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores (Deliberação n.º 515/2002). Lisboa: INAFOP/Ministério da Educação.
- Katz, L. G. (2013). General issues in teacher education. In M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, & S. Shimoni, *Embracing the social and the creative: new scenarios for teacher education* (pp. 3-19). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Kilpatrick, S., Barrett, M., & Jones, T. (2003). *Defining Learning Communities*. Obtido de <http://olms.cte.jhu.edu/olms/data/resource/6018/Defining%20Online%20Communities.pdf>
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem ao longo da vida. In M. F. Assunção, & A. V. Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp. 30-60). Mangualde: Edições Pedago.
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 141-158.

- Leite, C. (2003). *A formação de professores em Portugal e a declaração de Bolonha*. (Reitoria da Universidade de Aveiro) Obtido de http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, 3(57), 371-389.
- Leite, C. (2006). Entre velhos desafios e novos compromissos que currículo para a formação de professores? In A. Silva, *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social* (pp. 277-289). Recife: Edições Bagaço. Obtido de http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=44355
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de projetos na iniciação à prática profissional. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 79-99.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- London Communiqué. (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Obtido de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique1
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Maia, I. M. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra: Edições Almedina.
- Maio, N. L., Silva, H. S., & Loureiro, A. (2010). *A supervisão: Funções e Competências do Supervisor*. (E. S. Instituto Politécnico de Bragança, Ed.) Obtido de Biblioteca Digital do IPB-Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Bragança: <http://hdl.handle.net/10198/3447>
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projeto educativo* (2ª Edição). Lisboa: Edições ASA.
- Marta, M. L. (22 de Maio de 2013). *As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI*. Obtido de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3287/2436>
- Martins, I. (2006). Os acordos de Bolonha e os desafios da formação inicial de professores. *Revista de Educação*, XIV (n.º 1), 5-10.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *CIED - Centro interdisciplinar de estudos educacionais da ESE de Lisboa*, X(n.º 1), 17-41.

- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. (A. P. Silva, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Neves, F. (2005). *Quem tem medo da "Declaração de Bolonha"? A "Declaração de Bolonha" e o Ensino Superior Português*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In *Ciências de Educação em Portugal* (pp. 17-33). Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Jan/Jun de 1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20. Obtido de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci_arttext
- Nóvoa, A. (2008). O Regresso dos professores. In *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Obtido de <http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/educacao-e-formacao>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Nóvoa, A. (18 de Maio de 2012). *Conferência: 150 anos de Formação de Professores em Portugal*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores I - Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na formação de professores II - Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, É. (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar Professores em contextos sociais em mudança*. Obtido de Revista Brasileira de Educação, Set-Dez, nº 12, pp. 5-21.: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html
- Perrenoud, P. (1999a). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza. saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). A Formação dos professores no Século XXI. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado, & C. Alessandrini, *As competências para ensinar no século XXI* (pp. 11-33). Porto Alegre: Artemed.
- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L., Machado, N. J., & Allesandrini, C. D. (2002). *As competências para ensinar no sec. XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Pintassilgo, J. (2011). *Em torno da Arte de Ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática*. Obtido de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10451/8343>
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Obtido de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)
- Ponte, J. P. (1999). *Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Obtido de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2984/1/99-Ponte_SPCE-Aveiro.pdf
- Ponte, J. P. (2004). *A formação de Professores e o Processo de Bolonha. Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior*. Obtido de http://www.fcsh.unl.pt/english/Docs/Bolonha_Formacao_Professores.pdf
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação, Vol. XIV, n.º 1*, 19-35
- Ponte, J. P., Galvão, C., Trigo-santos, F., & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de professores de matemática e ciências. *Revista de Educação, 10 (1)*, 31-45.
- Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-crup.doc>
- Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. (2008). *Portugal 2007 - Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da*

- Aprendizagem ao longo da Vida*". Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Obtido de <http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/educacao-e-formacao>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabelo, A. (2007). *O gênero e a profissão docente: impactos na memória das normalistas*. Obtido de <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2125/1883>
- Rabelo, A. (2010). "Eu gosto de ser professor e gosto de crianças" - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. Obtido de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a12.pdf>
- Ralha Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE
- Ribeiro, M. C., & Queirós, T. (2010). Supervisão, formação de professores e Indisciplina: um estudo baseado na perspetiva dos professores-estagiários. *EDUSER: revista de educação, Vol 2 (1)* (Supervisão Pedagógica), pp. 83-105. Obtido de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/51/21>
- Rocha, L. (2006). A formação inicial de professores no quadro do Processo de Bolonha. Modelos e desafios. *Revista Lusofona*(7), 165-166
- Roldão, M. (2006). Bolonha e a profissionalidade docente - Perder ou ganhar uma oportunidade histórica? *Revista de Educação*, 37-55
- Roldão, M. (Jan/Abril de 2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional docente. *Revista Brasileira de Educação, Vol. 12* (n.º 34), 94-103
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In *Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida"* (pp. 40-50). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação
- Roldão, M. C. (ago/dez de 2009). Formação de professores na investigação portuguesa - um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Formação Docente, V. 01, n. 01* (Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente), pp. 57-69
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de Planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional docente* (1ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rosa, J. C. (2010). Investigar em educação. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Edits.), *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 31-38). FCT/UIED.
- Sá - Chaves, I. (2000b). *Portfólios Reflexivos. Estratégia de Formação e Supervisão* (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sanches, P. D. (Abril de 2009). *Formación del profesorado no universitario y espacio europeo de education superior*. (F. d. ADIDE-Federación, Ed.) Obtido de Avances en Supervision Educativa. Revista del Asociación de Inspectores de Educación de Espanha: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=402&Itemid=66
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books. Obtido de http://books.google.pt/books?id=ceJIWay4-jgC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 78-91). Lisboa: D. Quixote/IIIE.
- Schön, D. (2008). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Serralheiro, J. P., Correia, J. A., & Matos, M. (2005). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (1ª ed.). Porto: Editora Profedições, Lda / Jornal a PÁGINA da Educação.
- Serrano, G. P. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Obtido de http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200711151514230.6conferencia_gloria_perez_serrano.pdf
- Severino, M. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão* (1ª ed.). Évora: Editorial Novembro
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *American Educational Research Association*, 15(2), 4-14. Obtido de http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf
- Shulman, L. (2005). Teacher education does not exist. *Stanford educator*, p. 7. Obtido de <http://susewebtest.stanford.edu/suse/news-bureau/educator/fall2005/EducatorFall05.pdf>
- Shulman, L. (n.d.). *Excellent: An immodest proposal*. Obtido de Carnegie Foundation for the advancement of teaching: <http://www.carnegiefoundation.org/perspectives/excellence-immodest-proposal>
- Silva, I. C. (Março de 2012). *Supervisão da prática pedagógica: que perfil de competências para o orientador cooperante?* (I. P. Lisboa, Ed.) Obtido de Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10400.21/1368>

- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2005). *Ambição para a excelência. A oportunidade de Bolonha* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata. Obtido de <http://books.google.pt/books?id=sSOUOtZJvV0C&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Teodoro, A. (2005). O Processo de Bolonha e a reforma universitária: dos riscos potenciais às possibilidades reais de mudança. In F. Neves (org.), *Quem tem medo da "Declaração de Bolonha"? A "Declaração de Bolonha" e o Ensino Superior em Portugal* (pp. 37-40). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- Tuning, P. (17 de Fevereiro de 2009). *Reference Points for the Design and Delivery of Degrees Programmes in Education*. Obtido de Tuning Educational Structures in Europe: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf
- Valente, O., & Bárrios, A. (1986). Que razões levam os alunos à frequência de um curso de formação de professores. *Revista de Educação*, 1 (n.º 1), 13-24.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, F. (1993). Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores. Porto: ASA.
- Vieira, F. (Jan/Abril de 2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. 29, pp. 197-217
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vilelas, J. (2009). *O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Editora Sílabo.
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy and Michigan State University. Obtido de <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>
- Zabalza, M. (2004). *O ensino superior universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artemed.
- Zeichener, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63 (n.º 5), 376-382.

Legislação Consultada

Decreto-Lei 241/2001 D.R. n.º 201, Série I-A. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 240/2001 D.R. n.º 201, Série I-A. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 64/2006. D.R. n.º 57, Série I-A. *Condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 43/2007 D.R. n.º 38, Série I-A. *Regime Jurídico de Habilitação para a Docência*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 74/2006. D.R. n.º 60, Série I-A. *Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior*. Lisboa: Imprensa Nacional

Deliberação n.º 1488/2000, D.R. de 15.12.2000 II série. *Padrões de qualidade da formação inicial de professores*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Deliberação n.º 515/2002, D.R. n.º 78, II série. *Recomendação sobre a componente da prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Lei n.º 115/97, D.R. n.º 217, Série I-A. *Alteração à Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo)*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Portaria 352/86, D.R. n.º 154, Série I-A. *Cursos de formação de professores nas ESE's*. Lisboa: Imprensa Nacional

Anexos

Anexo A – Questionário aplicado aos estudantes

Doutoramento em Ciências da Educação

Faculdade de Ciências e Tecnologia / Universidade Nova de Lisboa

Cristina Gonçalves

A Prática Pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se numa investigação que procura perceber como os estudantes perspetivam a prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores.

A sua resposta será um contributo importante na investigação.

Neste questionário não há respostas “certas” ou “erradas”, mas sim respostas relativas a diferentes opiniões e perceções pessoais face ao tema em estudo. Por isso, gostaria que as suas respostas refletissem efetivamente a sua opinião e perceção como estudante.

Saliento o carácter anónimo deste questionário e o tratamento confidencial dos dados recolhidos.

Muito obrigada pela sua colaboração

Cristina Gonçalves

BLOCO I

1. Idade: até 25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36 anos ou mais ☐
2. Género: feminino ☐ masculino ☐
3. Desempenha alguma atividade profissional para além de ser estudante?
☐ Sim. Qual? _____
☐ Não
4. Experiência anterior, no início do curso, na área da educação/ensino:
(assinale (x) a opção que corresponde à sua situação)
☐ Sem experiência.
☐ Com experiência, nas funções de: _____
5. Este foi o curso de sua primeira opção?
(assinale (x) a opção que corresponde à sua situação)
☐ Sim.
☐ Não. Qual foi o de sua primeira opção? _____
6. Porque é que decidiu ser educadora/professora?
(assinale no máximo 3 opções, numerando de 1 a 3 por ordem de preferência, tendo em conta que 1 corresponde à sua primeira opção e 3 à sua última opção)
☐ Por sentir vocação;
☐ O gosto/amor por crianças;
☐ Poder contribuir para a formação de futuros cidadãos;
☐ Por necessitar de maior qualificação para a inserção no mercado de trabalho;
☐ Por influência familiar (tenho educadores/professores na família);
☐ Por estar a trabalhar na área e necessitar de maior formação;
☐ Por ter tido um educador/professor marcante no seu percurso educativo;
☐ Para progredir no emprego; qual? _____
☐ Outra. Qual? _____

BLOCO II

7. Seguidamente são lhe apresentadas algumas afirmações que correspondem a finalidades da PES – prática de ensino supervisionada. Por favor, indique (x), o grau de importância que atribui a cada uma das finalidades:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
	1	2	3	4
1. Possibilitar a mobilização de conhecimentos adquiridos na parte curricular;				
2. Preparar o futuro educador e professor para a prática docente;				
3. Promover o desenvolvimento de competências investigativas;				
4. Dominar métodos relacionados com o processo de ensino/aprendizagem;				
5. Possibilitar uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional;				
6. Dominar saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem;				
7. Proporcionar uma formação pessoal e social;				
8. Socializar o futuro educador e professor de acordo com os modelos que deve seguir;				
9. Observar situações de educação e ensino;				
10. Possibilitar o domínio de técnicas relacionadas com o processo de ensino/aprendizagem;				
11. Possibilitar o conhecimento do processo educativo no que se refere à planificação, preparação, concretização e avaliação;				
12. Colaborar em situações de educação e ensino;				
13. Verificar a aptidão, vocação do futuro educador e professor para o exercício da profissão;				
14. Estabelecer o elo entre a fundamentação teórica e a prática educacional;				
15. Possibilitar o conhecimento acerca das crianças: processos de aprendizagem, interesses, necessidades e dificuldades mais frequentes;				
16. Possibilitar o conhecimento do currículo: conteúdos, objetivos educativos/ensino;				
17. Permitir o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, técnicas, atitudes e valores				
18. Proporcionar experiências educativas diversificadas em contextos escolares diversificados;				
19. Servir como fonte de experiências concretas para a discussão de questões de educação/ensino e estratégias pedagógicas;				
20. Produzir, em contexto real, práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a realidade				
21. Possibilitar o desenvolvimento profissional como futuros docentes				
22. Outro. Qual? _____				

8. Qual o grau de importância que atribui à PES – prática de ensino supervisionada na formação de educadores/professores? (assinale (x) a opção que melhor corresponde ao grau de importância que lhe atribui)

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Nada importante

Justifique: _____

9. Qual o grau de articulação que considera existir entre a PES e as restantes áreas científicas da formação? (por favor, indique (x), o grau de articulação que considera existir)

	1 – Nada articulada				
	2 – Pouco articulada				
	3 – Articulada				
	4 – Muito articulada				
		Nada articulada	Pouco articulada	Articulada	Muito articulada
		1	2	3	4
1.	Formação educacional geral.				
2.	Didáticas específicas				
3.	Formação na área de docência				
4.	Formação cultural, social e ética				
5.	Formação em metodologias de investigação educacional				

10. O que representou para si a PES?

(selecione apenas três opções tendo em conta que 1 corresponde à representação/conceção que lhe é mais significativa e 3 a representação/conceção que lhe é menos significativa)

- ☐ Uma unidade curricular do curso de formação de educadores/professores;
- ☐ O período final do percurso para a obtenção do estatuto que conferirá a habilitação profissional necessária ao exercício da profissão docente;
- ☐ Um tempo de transição entre a realidade do mundo académico e o mundo profissional;
- ☐ Um tempo privilegiado de aprendizagem e mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas nas outras áreas e produzidas em contexto real;
- ☐ Um tempo de observação, aprendizagem, experimentação e reflexão apoiado e orientado por professores mais experientes, plenamente partilhado;

BLOCO III

11. Recorrendo apenas a três adjetivos caracterize a sua PES:

- A) _____
- B) _____
- C) _____

12. Ao longo do processo de PES quais foram as suas principais preocupações? (enumere apenas três preocupações)

- A) _____
- B) _____
- C) _____

13. Quais os aspetos que considerou mais positivos no seu processo de pes? (enumere apenas três aspetos)

- A) _____
 B) _____
 C) _____

14. Quais os aspetos que considerou mais negativos no seu processo de pes? (enumere apenas três aspetos)

- A) _____
 B) _____
 C) _____

15. Qual o grau de articulação que considera existir entre a introdução à prática profissional e a prática de ensino supervisionada?

(assinale (x) a opção que melhor corresponde ao grau de articulação que considera existir)

- ☐ Muito articulado
☐ Articulado
☐ Pouco articulado
☐ Nada articulado

Justifique: _____

BLOCO IV

16. Seguidamente são lhe apresentadas afirmações que perspetivam o desempenho do estudante – estagiário na PES. Em relação, às perspetivas do que considera ser o desempenho de um estagiário na PES, por favor, indique (x) o grau de importância que atribui a cada uma das mesmas:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
	1	2	3	4
1. Participar nas reuniões para as quais seja convocado;				
2. Adotar uma atitude de imitação da atuação do orientador cooperante;				
3. Revelar a capacidade de abordar e adequar as situações reais através da própria análise;				
4. Adotar uma atitude reflexiva e investigativa face às situações vividas e observadas;				
5. Recolher informações de diversas fontes acerca do contexto em que realiza o estágio;				
6. Agradar ao orientador cooperante;				
7. Planificar, implementar e avaliar situações educativas propostas por si em colaboração com o orientador cooperante.				

8. Participar em projetos e ações desenvolvidas pela escola;				
9. Revelar capacidade relacional principalmente com as crianças;				
10. Aceitar as críticas e tirar partido das mesmas;				
11. Ser um participante ativo nas situações educativas;				
12. Domínio básico dos conceitos teóricos exigidos para a realização das tarefas;				
13. Estabelecer uma relação de proximidade e cooperação com o educador/professor;				
14. Apresentar uma atitude crítica em relação a teorias e conhecimentos;				
15. Adotar uma atitude de observação das situações educativas;				
16. Refletir individualmente ou com o orientador/supervisor sobre a prática desenvolvida;				
17. Fazer propostas de reformulação das práticas sempre que necessário;				
18. Ser "cúmplice" das práticas do orientador cooperante				
19. Saber analisar e caracterizar as realidades e contextos pedagógicos				
20. Participar, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos de gestão da escola, de equipa pedagógica				
21. Cumprir os prazos estipulados pelos orientadores				
22. Demonstrar conhecimento na ação;				
23. Outro. Qual? _____				

17. Seguidamente são-lhe apresentadas afirmações que procuram representar perspetivas das funções do orientador cooperante. Em relação, às suas próprias perspetivas acerca das funções do orientador cooperante, por favor, indique (x) o grau de importância que atribui a cada uma delas:

1 – Nada importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
2 – Pouco importante				
3 – Importante				
4 – Muito importante				
	1	2	3	4
1. Constituir-se como um modelo a imitar;				
2. Facilitar a participação ativa do estagiário na aplicação experimental de princípios que regem o ensino e a aprendizagem;				
3. Ajudar a analisar e a repensar o ensino do futuro educador/professor;				
4. Desenvolver uma atitude de colaboração entre si e o estagiário;				
5. Analisar em conjunto os fenómenos, situações educativas ocorridas dentro e fora de sala de aula;				
6. Direcionar toda a atividade do estagiário;				
7. Ajudar a analisar as situações educativas, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente às ações a seguir;				
8. Ensinar o estagiário(a) a ensinar / educar;				
9. Fornecer em tempo útil, feedback sobre a atuação do estagiário;				
10. Favorecer a relação dialética entre a teoria e a prática;				
11. Encorajar a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-ação e a reflexão da reflexão-na-ação;				
12. Criar condições de desenvolvimento pessoal e profissional;				
13. Organizar experiências educativas vivenciais e ajudar a refletir sobre as mesmas;				
14. Apoiar o "confronto" com problemas reais a necessitar de serem descodificados para serem resolvidos;				
15. Proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação;				
16. Encorajar a exploração das capacidades de aprendizagem do estagiário;				

17. Encorajar à tomada de consciência sobre os erros do estagiário e o seu potencial de aprendizagem;				
18. Promover o diálogo construtivo;				
19. Prevenir comportamentos e atitudes dos estagiários considerados inadequados no contexto educativo;				
20. Apoiar à construção do saber e do saber-fazer docente;				
21. Incentivar uma atitude de investigação-ação por parte do estagiário;				
22. Contribuir para um sentimento de maior confiança e dedicação relativamente ao percurso do estagiário como docente;				
23. Apoiar visando a melhoria e a inovação do desempenho do estagiário(a);				
24. Certificar a aptidão do estagiário para a profissão;				
25. Assumir uma atitude de apoio, de recurso disponível para ajudar a ultrapassar as dificuldades;				
26. Outra; qual? _____				

18. Em relação às suas próprias vivências, quais os aspetos que considerou mais positivos no desempenho do seu orientador cooperante para o seu desenvolvimento e aprendizagem: (enumere 3 aspetos)

- A) _____
 B) _____
 C) _____

19. Em relação às suas próprias vivências, quais os aspetos que considerou menos positivos no desempenho do seu orientador cooperante para o seu desenvolvimento e aprendizagem: (enumere 3 aspetos)

- A) _____
 B) _____
 C) _____

20. Seguidamente são-lhe apresentadas afirmações que procuram representar perspetivas das funções do orientador de estágio. Em relação, às suas próprias perspetivas acerca das funções do orientador de estágio por favor, indique (x) o grau de importância em relação a cada uma das seguintes afirmações:

- 1 – Nada importante
 2 – Pouco importante
 3 – Importante
 4 – Muito importante

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
	1	2	3	4
1. Constituir-se como um modelo a imitar;				
2. Facilitar a participação ativa do estagiário na aplicação experimental de princípios que regem o ensino e a aprendizagem;				
3. Ajudar a analisar e a repensar o ensino do futuro educador/professor;				
4. Desenvolver uma atitude de colaboração entre si e o estagiário;				
5. Analisar em conjunto os fenómenos, situações educativas ocorridas dentro e fora de sala de aula;				
6. Direcionar toda a atividade do estagiário;				
7. Ajudar a analisar as situações educativas, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente às ações a seguir;				
8. Ensinar o estagiário(a) a ensinar / educar;				

9. Fornecer em tempo útil, feedback sobre a atuação do estagiário;				
10. Favorecer a relação dialética entre a teoria e a prática;				
11. Encorajar a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-ação e a reflexão da reflexão-na-ação;				
12. Criar condições de desenvolvimento pessoal e profissional;				
13. Organizar experiências educativas vivenciais e ajudar a refletir sobre as mesmas;				
14. Apoiar o "confronto" com problemas reais a necessitar de serem decodificados para serem resolvidos;				
15. Proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação;				
16. Encorajar a exploração das capacidades de aprendizagem do estagiário;				
17. Encorajar à tomada de consciência sobre os erros do estagiário e o seu potencial de aprendizagem;				
18. Promover o diálogo construtivo;				
19. Prevenir comportamentos e atitudes dos estagiários considerados inadequados no contexto educativo;				
20. Apoiar à construção do saber e do saber-fazer docente;				
21. Incentivar uma atitude de investigação-ação por parte do estagiário;				
22. Contribuir para um sentimento de maior confiança e dedicação relativamente ao percurso do estagiário como docente;				
23. Apoiar visando a melhoria e a inovação do desempenho do estagiário(a);				
24. Certificar a aptidão do estagiário para a profissão;				
25. Assumir uma atitude de apoio, de recurso disponível para ajudar a ultrapassar as dificuldades;				
26. Outra; qual? _____				

21. Em relação às suas próprias vivências, quais os aspetos que considerou mais positivos no desempenho do seu orientador de estágio para o seu desenvolvimento e aprendizagem: (enumere 3 aspetos)

- A) _____
 B) _____
 C) _____

22. Em relação às suas próprias vivências, quais os aspetos que considerou menos positivos no desempenho do seu orientador de estágio para o seu desenvolvimento e aprendizagem: (enumere 3 aspetos)

- A) _____
 B) _____
 C) _____

BLOCO V

23. Considera que a PES lhe proporcionou a formação/preparação necessária ao desempenho profissional?

☐ Sim.

☐ Não.

Justifique: _____

24. O que sugere para melhorar a PES no contexto da formação de educadores/professores? (enumere 3 sugestões)

A) _____

B) _____

C) _____

25. Por favor, acrescente qualquer observação que considere pertinente

**Anexo B – Grelhas síntese de análise de conteúdo às questões
abertas do questionário**

Questão 8: Justifique o grau de importância que atribui à PES na formação de educadores e professores

Bloco B	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Importância da PES na formação de educadores e professores	Motivos Pessoais	Saber-Ser	"Promover nível de autoconfiança"; "Perder medos e receios"	5
		Saber-fazer	"Esclarecimento de dúvidas"; "Perceber lacunas"	9
	Articulação teórico-prática	Analisar e consolidar saberes	"Permitiu analisar situações educativas"; "Evidenciar articulação teoria-prática"	11
		Construção de saberes	"Construção de novos saberes"; "Possibilitou a reflexão da ação"	7
	Aplicação dos conhecimentos	Desenvolver métodos e técnicas	"Aprender a planificar"; "Desenvolver capacidades de observação e reflexão"	13
		Adquirir experiência	"Melhorar e corrigir a prática"; "Aprender a lidar com a comunidade escolar"	8
	Preparação para a profissão	Contato com a comunidade educativa	"Contato direto com as crianças"; "Contato com os docentes"	6
		Contato com contextos / ambiente educativo	"Contato com ambientes educativos"; "Adaptação á realidade escolar"	19
		Aquisição de competências profissionais	"Formação de identidade profissional"; "Poder melhorar / aprender a profissão"	14

Questão 12: Ao longo da PES quais foram as suas principais preocupações? (enumere 3 preocupações)

Bloco C	Metacategorias	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Processo da PES	Inseguranças	Pessoais	-----	"Ter criatividade"; "Possuir capacidades de análise"	10
		Profissionais	-----	"Ser uma mais-valia para o contexto"; "Conseguir integrar-me no contexto"; "Fazer um bom trabalho"	21
	Organização temporal	-----	-----	"Cumprir prazos"; "Conseguir articular a realização do portefólio com as horas de estágio"	4
	Conhecimento Profissional Docente	Conhecimento do contexto	Diagnóstico e análise	"Observação das necessidades das crianças"; "Os problemas sociais do contexto de estágio"	5
			Relacional	"Ter uma boa relação com as crianças, famílias e equipa"; "Interagir com colegas"; "ter uma boa relação e apoio do professor/educador cooperante"	8
			Intervenção	"Gerir o grupo"; "Ajudar as crianças a desenvolverem-se"	7
		Conhecimento do currículo	Domínio dos saberes	"Como efetuar um projeto?"; "Dominar todas as áreas curriculares"	9
			Aplicação dos saberes	"Adequar o projeto ao grupo"; "Saber aplicar a teoria na prática"	26
		Conhecimento científico/pedagógico	Aquisição de competências profissionais	"Preparar-me para a docência" "dominar os saberes inerentes à profissão"; "Aprender a ser, estar, fazer docentes"	6
			Pesquisa e aprofundamento do conhecimento teórico	"Reunir conhecimentos para agir"; "Investigar e pesquisar"; "Aquisição de conhecimentos sobre as características tipo das crianças"; "Distanciar-me das metodologias da cooperante e refletir"	8

Questão 13: Quais os aspetos que considerou mais positivos no seu processo de PES? (enumere 3 aspetos)

Bloco C	Metacategorias	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Processo da PES	Motivos Pessoais	-----	-----	"Perceber que tenho maior vocação para o 1º ciclo" "Conhecer-me a mim própria como docente" "Ter controlado o meu nervosismo para gerir o grupo"	10
	Apoio e acompanhamento do processo	-----	-----	"O Apoio incondicional do Orientador Cooperante" "As orientações da Orientadora de Estágio" "A ajuda de todos os profissionais"	12
	Conhecimento Profissional Docente	Conhecimento do contexto	Relacional	"A boa relação com as crianças e famílias"; "As relações interpessoais"; "Boa relação com a cooperante"	23
			Diversidade de contextos / organização escolar	"Ter tido contato com turmas diferentes" "O conhecimento do contexto real"	15
		Conhecimento do currículo	Domínio dos saberes	"Ter elaborado um projeto"; "As disciplinas curriculares"	3
			Aplicação dos saberes	"Pôr em prática um projeto"; "Poder experimentar" "Poder ensinar"	19
		Conhecimento científico/pedagógico	Aquisição de competências profissionais	"Desenvolvimento profissional" "Ter ganho capacidade para ensinar"	18
			Investigação / aprofundamento do conhecimento teórico	"Investigar"; "Maior conhecimento teórico"; "Reflexão"	19

Questão 14: Quais os aspetos que considerou mais negativos no seu processo de PES? (enumere 3 aspetos)

Bloco C	Categorias	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Processo da PES	Motivos Pessoais	Inseguranças	"Medo de não ter uma atitude assertiva" "O receio de não saber dar as respostas às questões das crianças"	10
		Organização Temporal	"Falta de tempo" "Não ter realizado o estágio a tempo inteiro por ser trabalhador-estudante"	17
	Apoio e acompanhamento do processo	Orientador institucional	"Pouco contato com o Orientador institucional" "A atitude pouco construtiva do Orientador institucional"	9
		Orientador Cooperante	"Falta de apoio dos Orientadores cooperantes" "O método pedagógico do Orientador cooperante"	22
		Institucional	"Falta de comunicação entre instituições" "O ambiente educativo que não favorece a partilha e troca de opiniões"	10
	Currículo do curso	Carga horária da UC PES	"Poucas horas de estágio"; "Pouco tempo no 1º ciclo"	8
		Apoio e articulação com outras UCs	"Pouca ligação à prática das outras UCs" "Falta de preparação e conhecimento para realizar planificações" "Falta de conhecimentos de métodos de ensino"	7
		Organização e regulamentos	"Os estágios não serem de intervenção desde a licenciatura" "O estágio decorrer ao mesmo tempo de outras UC"	7

Questão 18: Em relação às suas vivências quais os aspetos que considerou mais positivos no desempenho do seu Orientador Cooperante para o seu desenvolvimento e aprendizagem? (enumere 3 aspetos)

Bloco D	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Perspetivas sobre o desempenho do estagiário, orientador cooperante e orientador institucional no contexto da PES	Caraterísticas Pessoais	Saber-Ser	“Respeito”; “Honestidade”; “Simpatia”; “Companheirismo”	5
		Saber-Estar (capacidade inter-relacional)	“O auxílio e apoio”; “A disponibilidade”; “Ter-me facilitado a integração”	56
	Caraterísticas profissionais	Científicos (Conhecimento)	“Dominar os conteúdos”; “Fundamentar e sustentar a sua prática”; “Auxílio a nível teórico que me prestou”	8
		Didático-Pedagógicos (capacidades técnicas)	“As estratégias de ensino/aprendizagem que utilizava”; “criar um ambiente educativo organizado e estimulante”; “as suas metodologias de ensino”	24
		Análise e avaliação (capacidades analíticas)	“O feedback atempado”; “Ajudar a refletir sobre as minhas próprias práticas”; “As críticas construtivas”	20

Questão 19: Em relação às suas vivências quais os aspetos que considerou menos positivos no desempenho do seu Orientador Cooperante para o seu desenvolvimento e aprendizagem? (enumere 3 aspetos)

Bloco D	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Perspetivas sobre o desempenho do estagiário, orientador cooperante e orientador institucional no contexto da PES	Caraterísticas Pessoais	Saber-Ser	“Pouca tolerância” “Pouca preocupação”; “pouca flexibilidade”; “Atitude pouco recetiva às minhas opiniões”	24
		Saber-Estar (capacidade inter-relacional)	“A relação com a equipa”; “A forma desadequada com que falava com as crianças”; “A relação pouco positiva que tinha com o meu orientador institucional”	18
	Caraterísticas profissionais	Didático-Pedagógicos (capacidades técnicas)	“Não cumprir as tarefas”; “Diversificava pouco os recursos pedagógicos”; “Não cumprir as planificações”	20

Não responderam – 12

Questão 21: Em relação às suas vivências quais os aspetos que considerou mais positivos no desempenho do seu Orientador Institucional para o seu desenvolvimento e aprendizagem? (enumere 3 aspetos)

Bloco D	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Perspetivas sobre o desempenho do estagiário, orientador cooperante e orientador institucional no contexto da PES	Caraterísticas Pessoais	Saber-Ser	"Frontalidade"; "Honestidade"; "Sinceridade"	9
		Relacional (capacidade inter-relacional)	"Estar disponível"; "Apoiar-me em momentos de desalento" "Encorajamento"	42
	Caraterísticas Profissionais	Científicos (Conhecimento)	"Conhecimento teórico"; "Recomendar autores e obras de referência"; "Auxílio ao nível teórico"	13
		Didático-Pedagógicos (capacidades técnicas)	"Dar respostas relacionadas com a prática"; "Facilitadora de materiais"; "Promover a aprendizagem"	11
		Análise e avaliação (capacidades analíticas)	"Refletir conjuntamente com o estagiário"; "Alertou-me para erros"; "Respostas atempadas e adequadas"; "A crítica construtiva" "esclarecimento de dúvidas"	33

Não responderam – 2

Questão 22: Em relação às suas vivências quais os aspetos que considerou menos positivos no desempenho do seu Orientador Estágio para o seu desenvolvimento e aprendizagem? (enumere 3 aspetos)

Bloco D	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Perspetivas sobre o desempenho do estagiário, orientador cooperante e orientador institucional no contexto da PES	Caraterísticas Pessoais	Saber-Ser	"Exigente"	4
		Relacional (capacidade inter-relacional)	"Pouca relação com o orientador cooperante" "Pouca disponibilidade" "Deixar-me pouco à vontade"	12
	Caraterísticas Profissionais	Científicos (Conhecimento)	"Apoio na realização do portefólio"; "a insuficiente orientação e recomendação de referências bibliográficas" "A articulação teórico-prática"	6
		Análise e avaliação (capacidades analíticas)	"Feedback mais específico e não ser em tempo útil" "Desadequação de propostas para o meu contexto de estágio" "Demasiado crítico"; "Não dar respostas específicas ao meu contexto de estágio"	11
	Estrutura organizacional (IF) do acompanhamento	-----	"Poucas reuniões com o orientador"; "Muitos alunos por orientador dificultando a disponibilidade do mesmo para com os seus alunos"; "Poucas aulas que ajudem a planificar, a analisar e a refletir sobre a nossa prática"; "Falta de tempo para acompanhar os estagiários"	15

Não responderam – 17

Questão 23: Considera que a PES lhe proporcionou a formação/preparação necessária ao desempenho profissional? Justifique:

Bloco E		Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
O Processo de Bolonha e a PES	Sim (n=25)	Preparação para a profissão	Contato com contextos / ambiente educativo	"Porque conheci o meio educativo" "Conheci a realidade da prática docente"	8
			Aquisição de competências profissionais	"Adquiri as bases e ferramentas para o exercício da profissão"; "Deu-me todas as ferramentas necessárias para desempenhar da melhor forma as funções docentes"	15
		Apoio e Acompanhamento	_____	"Por ter sido acompanhada por excelentes profissionais"; "Tive todo o apoio necessário"	2
		Etapa de formação	_____	"Porque a formação é um processo e esta é uma etapa"; "Sim, mas com muito a aprender"	7
	Não (n=17)	Currículo do curso	Carga horária da UC PES	"Porque devia existir mais tempo de estágio" "Insuficientes horas de estágio"	13
		Etapa da construção do conhecimento profissional	_____	"Porque o caminho se faz caminhando e esta é apenas uma etapa"; "Porque a formação é contínua"	8
		Apoio e Acompanhamento	_____	"Ausência de tempo por parte dos orientadores" "O feedback tardio e praticamente inexistente"	5

Questão 24: O que sugere para melhorar a PES no contexto da formação de educadores e professores? (enumere 3 sugestões)

Bloco F	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
O Processo de Bolonha e a PES	Currículo do curso	Apoio e articulação com outras UCs	"As UCs estarem mais próximo do que acontece na realidade" "Maior articulação entre a UC de metodologias de ação educativa e a PES"	15
		Organização / Regulamentos / Legislação	"Na PES em 1º ciclo passar por todos os anos de escolaridade" "Estágios de intervenção desde a Licenciatura"; "Mais tempo de contato com a realidade"; "Mais horas de estágio"	21
	Apoio e Acompanhamento	Relacional (capacidade inter-relacional)	"Maior disponibilidade dos orientadores institucionais" "Maior acompanhamento por parte do orientador cooperante"	20
		Estrutura e organização	"Mais visitas e reuniões com os orientadores institucionais" "Menos alunos por orientador institucional"	15
		Instituição cooperante	"Uma maior seleção dos locais de estágio" "Melhorar a seleção de orientadores cooperantes, pois nem sempre são cooperantes."	6

Não responderam – 2

Anexo C – Guião de Entrevista aos Orientadores

Guião de Entrevista (semiestruturada) para Orientadores: Cooperantes e institucionais

	Temas	Objetivos	Tópicos	Questões
A	Informação dos objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso; Autorização para realizar e gravar entrevista; Anonimato e confidencialidade;	Informar sobre os objetivos desta entrevista no âmbito da investigação em curso, referindo o caráter de uma recolha de dados ao nível das perceções e opiniões do entrevistado, não existindo respostas certas ou erradas; Solicitar autorização para gravar a entrevista; Garantir o anonimato e confidencialidade;		
B	Dados identificativos do entrevistado	Conhecer o entrevistado;	- Idade - Habilitação para a docência - Tempo do serviço - Tempo de exercício das funções como orientador	- Qual é a sua idade? - Qual é a sua formação? - Qual é o seu tempo de serviço? - Há quanto anos desempenha funções de orientador?
C	Perspetivas de supervisão: conceções, funções/papel, objetivos, desempenho	- Saber qual a conceção de supervisão do entrevistado; - Saber quais são as competências de um orientador na perspectiva do entrevistado; - Saber o que considera serem as suas principais funções/papel; - Perceber a valorização dada ao papel do orientador na formação de futuros educadores/professores - Saber quais os aspetos/dimensões mais valorizadas pelos entrevistados na orientação do estágio, inclusive quanto ao seu desempenho. - Saber quais são as principais dificuldades encontradas no decurso do processo de supervisão.	- Perspetivas de supervisão - Competências do orientador - Perspetivas das funções/papel do orientador - Avaliação do entrevistado quanto ao papel do orientador na formação - Aspetos valorizados na supervisão / orientação de um estágio	- O que entende por supervisão/orientação? - Para si quais são as principais competências de um orientador? (pessoais, profissionais) - Enquanto orientador quais considera serem as suas principais funções? - Qual o grau de valorização que confere ao papel do orientador na formação do futuro educador/professor? Porquê? - Na supervisão/orientação de um estágio, quais são os seus principais objetivos? - Na supervisão/orientação de um estágio, quais são as suas principais preocupações? - Quais os aspetos relativamente ao seu desempenho que mais valoriza no processo de supervisão/orientação? - Quais são as suas maiores dificuldades no processo de supervisão?
D	Perspetivas de desempenho do estagiário	- Saber qual a perspectiva do entrevistado quanto ao desempenho do estagiário - Saber quais os aspetos mais valorizados do desempenho do estagiário. (saber, saber ser, saber estar, saber fazer) - Saber na perspectiva do entrevistado se os estagiários dominam os saberes necessários ao desempenho na prática profissional?	- Perspetivas de desempenho do estagiário - Aspetos mais valorizados quanto ao desempenho dos estagiários - Preparação prévia ao nível da formação para o desempenho na prática profissional	- Como perspectiva o desempenho do estagiário? - Do que considera ser o desempenho do estagiário, qual(ais) o(s) aspeto(s) que mais valoriza? - Considera, de uma maneira geral, que os estagiários dominam os saberes que considera necessários para o desempenho na prática profissional (estágios)? Porquê? - Na sua opinião quais são as principais dificuldades sentidas pelo estagiário na prática profissional?

E	Percepção sobre o Processo de Bolonha e suas implicações na formação na prática profissional (estágios)	- Saber qual percepção do entrevistado sobre o Processo de Bolonha. - Compreender as percepções do entrevistado sobre as alterações que o Processo de Bolonha trouxe à formação de educadores/professores especificamente à prática profissional (estágio)	- Perspetiva sobre o Processo de Bolonha. - Transformações/alterações ocorridas na formação de educadores/professores, na componente da Prática Profissional (estágio), com o Processo de Bolonha - Vantagens e Desvantagens do modelo de prática profissional (estágios) no contexto de Bolonha. - Avaliação do entrevistado quanto às alterações introduzidas na prática profissional (estágios) com o Processo de Bolonha	- O que é para si o Processo de Bolonha? - Quais considera terem sido de uma maneira geral as alterações/mudanças na formação de educadores/professores, produzidas pelo Processo de Bolonha, ao nível da prática profissional (estágio)? - Quais considera terem sido as (des) vantagens das alterações introduzidas na prática profissional (estágio) com o Processo de Bolonha? - Comparando com o modelo de formação anteriormente existente (licenciatura de 4 anos) quais considera serem os pontos fortes e fracos deste modelo de prática profissional? - Como considera que este modelo de prática profissional proporciona a preparação necessária ao desempenho profissional do futuro educador/professor?
F	A prática profissional (estágios) na formação de educadores/professores	- Saber como o entrevistado perspetiva a prática profissional (estágio) na formação inicial de educadores/professores; - Identificar o que consideram serem as principais finalidades da prática profissional (estágio); - Perceber a valorização dada à prática profissional (estágio) na formação de futuros educadores/professores - Saber a percepção do orientador quanto à articulação existente entre as diversas componentes formativas	- Perspetiva sobre a prática profissional (estágio) na formação inicial de educadores/professores; - Finalidades da prática profissional (estágio) - Articulação entre as componentes da formação inicial de educadores / professores	- Como definiria a prática profissional (estágio) no contexto da formação inicial de educadores/professores? - O que considera serem as principais finalidades da prática profissional? - Qual o grau de valorização que confere à prática profissional na formação do futuro educador/professor? Porquê? - Qual a sua percepção da articulação entre a prática profissional (estágio) e as restantes áreas de formação (educacional, didáticas específicas, investigação educacional, cultural/social/ética, docência)? - O que sugere para melhorar a prática profissional no contexto da formação de educadores/professores?
G	Agradecimento	Perguntar se têm alguma coisa a acrescentar ou se gostariam de salientar algum aspeto que não foi contemplado nas questões. Agradecer a disponibilidade		

**Anexo D – Exemplo de Ficha síntese de análise de conteúdo das
entrevistas aos Orientadores**

Ficha-síntese de análise de conteúdo da entrevista à orientadora institucional A

1. Dados identificativos:	
Perfil do entrevistado:	51 anos, bacharel em educadores de infância, licenciada em direção pedagógica e administração escolar; 31 anos de serviço dos quais 15 como orientador de estágio.
Local da entrevista:	Na residência da entrevistada, no escritório.
Atitude da entrevistada:	A entrevistada mostrou recetividade, disponibilidade para a entrevista, partilhando as suas opiniões, experiências e pareceres quanto à formação de educadores e especificamente no contexto de estágio.
Comentários ao texto transcrito	Fez revisão ao texto transcrito em conjunto com a investigadora, sistematizando as suas ideias no sentido da compreensão das mesmas.
2. Perspetivas de supervisão: conceções, funções/papel, objetivos, desempenho:	
Perspetivas de supervisão	Refere que a própria palavra remete para que a supervisão seja entendida como uma visão super, excecional, visão mais aprofundada e focalizada sobre o desempenho e prática de alguém. Considera, no entanto, que não é isso que acontece nem mesmo que seja desejável que aconteça. Entende a supervisão como sendo a colaboração e o apoio necessário ao percurso formativo do estagiário, por alguém que têm por obrigação ter uma visão mais focada e diferenciada sobre os diferentes aspetos e contextos do processo formativo, pelo facto de ser mais experiente e ser externo a ação. Entende o processo supervisivo como sendo <i>“um processo facilitador e orientador do percurso autónomo de aprendizagem do aluno como futuro professor.”</i>
Competências do orientador	Como competências profissionais considera essencial que este apresente competências científicas que se refletem num domínio claro e fluido dos quadros teóricos que ajudam a organizar e refletir as práticas e contextos. Deve apresentar na perspetiva da entrevistada capacidade de teorização, reflexão e execução. <i>“Porque o saber nesta área implica necessariamente também saber fazer aquilo que se procura ajudar o aluno a aprender.”</i> Como competências pessoais, refere que um orientador terá que necessariamente ser atento, disponível, paciente e capaz de lidar com os alunos menos disponíveis para a aprendizagem. No sentido, de promover uma consciencialização do aluno para a importância de querer aprender e não meramente esperar um receituário na educação, o que na sua perspetiva acontece, assim como saber gerir o processo formativo, percebendo e compreendendo as motivações dos alunos e a sua disponibilidade para a aprendizagem. Considera ainda serem competências do orientador as competências relacionais e de interação social fundamentais pois, terá que estabelecer relações com os colegas cooperantes e instituições cooperantes como parceiros na formação.
Perspetivas das funções/papel do orientador	Considera que as suas funções como orientadora são as de orientação, de cooperação e apoio que, ajuda a perceber os contextos e que ajuda a encontrar alternativas, mas que também dá autonomia. Considera ainda que o orientador desempenha um papel fundamental no sentido de estabelecer a ponte entre a escola formadora e as várias instituições. O seu papel é levar às instituições uma compreensão diferente do que é a formação tanto as limitações como as mais-valias dessa formação. Refere as alterações introduzidas com Bolonha para exemplificar a relevância do papel do orientador no sentido de estes <i>“estabelecerem as pontes, de criar consensos e uma relação de alguma proximidade e entendimento entre alunos, as instituições cooperantes e a formação. O novo processo de formação no</i>

	contexto de Bolonha, não é muitas vezes entendido pelas instituições, as coordenadoras, as diretoras, as cooperantes, não entendem este modelo de formação e tendem a desvalorizá-lo, porque não era como quando eles fizeram o curso, porque as práticas são reduzidas, os alunos não tem intervenção com tanta responsabilidade e os cooperantes desvalorizam a formação.” Refere ainda que, sente que o papel de orientadora como construtora de pontes entre as instituições cooperantes e a escola formadora nem sempre é valorizado e compreendido pela própria escola formadora. <i>“Eu penso que esse é um dos nossos papéis, que as escolas formadoras nem sempre compreendem nem valorizam que os orientadores têm fundamentalmente de estabelecer as pontes, de criar consensos e uma relação de alguma proximidade e entendimento entre as instituições cooperantes e a formação.”</i>
Avaliação do entrevistado quanto ao papel do orientador na formação	Considera fundamental e decisivo na formação o papel do orientador. Refere ser esse, inclusive, o feedback que tem dos alunos. O orientador é fundamental por fazer a articulação entre as componentes de formação e a prática. <i>“Porque os próprios alunos também referem isto muito, eu penso que o papel do supervisor ao lado do cooperante é fundamental, se calhar decisivo na formação das pessoas. Provavelmente é dos papéis mais importantes na formação, não tenho dúvida disso. (...) tem a ver com os alunos encontrarem na prática o sentido maior para a sua formação e portanto quem está próximo e acompanha esse percurso de prática naturalmente será alguém que tem um peso grande na formação dos alunos e no percurso formativo e daí os cooperantes serem pessoas fundamentais na formação dos alunos e depois claro quem vai da escola e acompanha as práticas.”</i>
Aspetos valorizados na orientação de um estágio	Relativamente ao aspeto que valoriza na supervisão, nomeadamente quanto às suas principais preocupações, refere que estas dependem das situações considerando que não tem um padrão para todas. No entanto, numa primeira fase preocupa-se e valoriza a escuta ativa dos estagiários no sentido de perceber as suas dificuldades e motivações. <i>“Porque quando nós ouvimos um aluno, fora do contexto, a falar do seu estágio, como está a viver e a sentir essa experiência, como está a receber o apoio e a referência do cooperante que tem. Percebemos logo, as motivações, a própria compreensão que o aluno está a ter da situação e do que é que ele valoriza ou não. E a partir daí é trabalhar com aquela situação.”</i> Considera ser sua preocupação também, conseguir que os alunos compreendam os contextos onde estão inseridos e qual é o seu papel de supervisor, designadamente conseguir refletir com os alunos sobre situações vivenciadas do ponto de vista crítico construtivo. Considera que nem sempre os alunos conseguem ter a distância emocional necessária para colocarem em causa e refletirem sobre as práticas vividas e observadas. <i>“É sempre uma grande preocupação minha na formação ajudá-los a perceber que se eu chamo a atenção para alguma coisa que acontece, que observei tanto no trabalho direto dos alunos como no contexto em que eles estão inseridos, é levá-los a perceber que não é meu papel nem minha intenção por em causa pessoas. Mas, isso não é muito compreendido. E quando há uma reflexão é muito difícil perceber que essa reflexão não é uma avaliação.”</i> Outra das suas preocupações é aproximar-se dos cooperantes e tentar que se estabeleça uma relação de parceria na formação. Em relação ao seu próprio desempenho refere que o aspeto mais valorizado por si é estabelecer uma relação de confiança e proximidade com o aluno sem no entanto quebrar a barreira de relação profissional. <i>“Eu procuro sempre partir de uma relação de confiança entre mim e os alunos, no sentido de eles perceberem que não sou amigalhaça, mas que também não sou pessoa inacessível, que eles têm que esconder coisas, pelo contrário, procuro sempre que haja uma relação de abertura e de cumplicidade neste sentido formativo e procuro que ela não ultrapasse esta barreira de relação profissional.”</i>

	<i>Podem contar comigo e que tem em mim uma aliada para a formação.”</i> Considera ainda que, a articulação teórico-prática é outro dos aspetos valorizados na supervisão do estágio. <i>“A questão da articulação com a prática é um trabalho permanente, as reuniões na escola, os encontros mensais e quinzenais servem para isso. Para sistematicamente procurar com os alunos fazer essa articulação teórica/prática partindo de situações concretas, do real e obviamente o trabalho em cada visita, aquele trabalho posterior de avaliação, que faço questão de fazer sempre com os alunos no final de cada visita para refletir sobre o que vi, que obviamente nem sempre é o que o aluno vê e tentar ajudá-los dando a minha perspetiva.”</i> <i>“Não sei se valorizo mais os aspetos de relação ou os aspetos da articulação teórico/prática, porque acho que cumprindo funções diferentes eles são absolutamente complementares. Procuro sempre valorizar estes dois aspetos. “</i>
Principais dificuldades no decurso do processo de supervisão	Refere que pelos anos de serviço e de experiência como orientadora as dificuldades sentidas são cada vez menores, no entanto menciona que uma das maiores dificuldades é consciencializar os alunos para a importância da reflexão das situações vividas e observadas do ponto de vista crítico e construtivo e com o distanciamento necessário. Analisar a situação nem sempre é uma tarefa fácil com um aluno emotivamente envolvido na situação de estágio. Outra dificuldade que refere é a dos cooperantes muitas vezes não valorizarem a formação e não estarem verdadeiramente envolvidos na mesma. Não serem verdadeiramente cooperantes e por isso, uma dificuldade que se lhe apresenta é o trabalho com os cooperantes. <i>“Por vezes, é uma dificuldade trabalhar com os cooperantes, acho que fazia falta um compromisso de formação permanente com os cooperantes para eles verdadeiramente cooperarem com a escola e considerarem esse trabalho de cooperação verdadeiro.”</i> Refere ainda como sua dificuldade o acompanhamento de um aluno que não está envolvido com a sua própria formação. <i>“Depois existem dificuldades pontuais com alunos, que às vezes são particularmente difíceis por estarmos muito preocupados com a formação dele e o próprio não está preocupado. É complicado, é uma dificuldade, nós pedimos que eles façam leituras ou reflexões que são fundamentais para pegarmos e trabalharmos e eles não fazem. Aconteceu-me muitas nas visitas, eu pedir que levassem uma reflexão sobre o trabalho anterior e não levarem.”</i>

3. Perspetivas do desempenho do estagiário	
Perspetivas de desempenho do estagiário	Refere que perspetiva o desempenho do estagiário como sendo o de uma pessoa aberta e empenhada disponível para aprendizagem, aceitando e entendendo as críticas como construtivas. <i>“Porque se isso não acontece, se não há nenhum empenho, ou muito pouco empenho o nosso trabalho fica logo muito comprometido. Lembro – me daquela frase de Freinet, que diz: “ que podia levar o cavalo à fonte mas não podia obrigá-lo a beber água”. Eu às vezes sinto-me assim, que estou a puxar as pessoas para a fonte mas eles de facto não sentem sede.”</i> Refere que nem sempre sente os estagiários abertos à crítica (principalmente nas gerações mais jovens) considerando essa uma dificuldade no processo de supervisão. <i>“a minha expectativa em relação aos alunos é que eu procuro sempre o seu desempenho. Não é minha preocupação fundamental que eles saibam muito, mas que estejam empenhados, porque eu penso que quando os alunos estão empenhados eles de facto conseguem, superar-se e surpreender-nos.”</i>
Aspetos mais valorizados quanto ao desempenho dos estagiários	O empenho e a disponibilidade para aprender.

Preparação prévia ao nível da formação para o desempenho na prática profissional	Considera que os alunos não dominam os saberes necessários para o desempenho na prática profissional. Nota uma diferença significativa entre os alunos dos currículos anteriores com os alunos do currículo de Bolonha. <i>“Se calhar até pelo próprio currículo, pelas disciplinas que tinham no currículo pré-Bolonha, se calhar tinham uma aproximação à prática diferente, que lhes dava outra perspetiva. Faziam um trabalho de um ano mais próximo das práticas, tinham uma disciplina de micro ensino que os ajudava. Agora, acho que os alunos chegam aos estágios com pouco, mesmo da parte da formação da escola, com poucos instrumentos, pouco domínio do saber.</i> <i>Em termos gerais, quando iniciam, a maior parte dos alunos não tem de facto, mas depois trabalham e conseguem rapidamente, pelo menos algumas bases. Aliás os próprios alunos têm essa consciência e dizem que quando chegam à escola não estão preparados para lá entrar. Também faz do percurso.”</i>
Principais dificuldades do estagiário	Considera que uma dificuldade do estagiário prende-se exatamente com o facto de este não se sentir preparado para a prática. Sentir que não domina os saberes necessários. Outra dificuldade é a relação deste com o cooperante do ponto de vista pedagógico e não de relação pessoal, ou seja sentir que está a ser acompanhado pedagogicamente por alguém que coopera na sua formação. Refere também como dificuldade do estagiário a adequação do currículo às necessidades e desafios que a prática coloca. <i>“Muitas vezes somos confrontados com a perspetiva dos alunos que dizem: chego aqui e parece-me que nada do que aprendi, com uma ou outra exceção, me preparou para isto”. E às vezes é difícil fazer a articulação quando os alunos sentem que não existe ou quando sentem e com frequência que os professores da escola não compreendem as práticas, não as conhecem. (...) penso que uma das dificuldades que os alunos colocam é eles encontrarem sentido naquilo que a faculdade lhe está a dar como formação.”</i>

4. Perceção sobre o processo de Bolonha e suas implicações na formação na prática profissional (estágios)	
Perspetiva sobre o Processo de Bolonha	Não se considerando uma especialista na matéria, refere que, na sua perspetiva, o processo de Bolonha introduziu práticas no ensino superior que valorizam muito a autonomia, o trabalho autónomo do aluno, o compromisso do aluno com a sua formação, o compromisso dos professores com uma formação ao redor dos alunos. Considera que como professora não estava e não está preparada para essa novas práticas e que os alunos também não estão na sua opinião. <i>“Eu penso que os alunos não chegam à universidade, preparados para isso, e se calhar muitos professores não estão preparados. Pessoalmente, não me sinto particularmente preparada para trabalhar com isso.”</i> Uma alteração que introduziu Bolonha na sua perspetiva e que também lhe coloca muitas dúvidas são as questões dos currículos generalistas do 1º ciclo de estudos. <i>“Há alguns aspetos no processo de Bolonha, que me coloca muitas dúvidas, nomeadamente quanto aos currículos. Esta lógica dos currículos muito generalistas, transversais aos vários níveis, não me parece um melhoramento na formação. Se calhar entre uma forma muito especializada e esta generalista, completamente aberta, devia de haver um meio-termo.”</i>
Alterações ocorridas na formação de inicial na componente da prática profissional (estágio), com o processo de Bolonha	Refere que a alteração mais notória e, do ponto de vista funcional, é o facto do estudante de 1º ciclo ter a possibilidade de realização da prática profissional em vários níveis de ensino, no entanto sem oportunidade de concretização de um projeto pessoal em cada nível, valência, pois mantém-se como observador das práticas, não conseguindo se pronunciar se será benéfico. <i>“como muitas vezes os alunos se limitam a observação não sei se compreendem exatamente o que se lá passa e as dificuldades.”</i>

Vantagens e desvantagens do modelo de prática profissional (estágios) no contexto de Bolonha.	Considera como vantagem das alterações do modelo no contexto de Bolonha a possibilidade de os alunos conhecerem várias realidades, em diferentes níveis de ensino, no 1º ciclo de estudos. <i>“Uma alteração que foi benéfica é o facto de os alunos passarem por vários níveis e ficarem com o conhecimento diferente do que é a realidade. Mesmo que o aluno queira enveredar claramente e desde o princípio por uma formação em educação de infância é muito importante para ele num período de formação estar numa escola de 1º ciclo.”</i> No entanto, como os estágios são de natureza de observação e não de intervenção considera que os alunos não chegam a compreender exatamente o que é se passa nos contextos e as dificuldades de intervenção no mesmo. Considera insuficiente ao nível da formação a existência de apenas um estágio de intervenção sendo esta uma desvantagem do processo. <i>“Quando os alunos transitam para o 2º ciclo de estudos (mestrados), dizem e nós constatamos, que não se sentem muito preparados para o mesmo porque não fizeram um treino. Os alunos são confrontados com a necessidade de um desempenho muito mais responsável, muito mais interventivo, muito mais autónomo tudo no mesmo ano e durante um curto período de tempo. Aliás nota-se a diferença entre os alunos que estão no mestrado que vem das licenciaturas antigas e os que transitam do 1º ciclo de estudos, porque de facto há vivências que na licenciatura não tiveram em estágio e que lhes fazem falta quando chegam ao mestrado.”</i>
Avaliação do entrevistado quanto às alterações introduzidas na prática profissional (estágios) com o processo de Bolonha	A avaliação que faz das alterações introduzidas por Bolonha é positiva no sentido dos estudantes puderam contactar com diferentes realidades de uma forma transversal, sendo benéfico para perceberem melhor como as crianças se orientam na escola, permitindo uma visão do percurso. Considera igualmente que os novos currículos dão maior autonomia e responsabilidade ao aluno sobre a sua formação, o que considera positivo se estudantes e escolas estivessem preparados para isso, no entanto esta é uma dificuldade que constata na prática, o facto de nem professores nem alunos estarem preparados para um trabalho mais autónomo. Considera que fizemos a importação (ou fomos obrigados a fazê-lo) de um modelo de formação sem termos uma estrutura montada para receber isso. <i>“pelo menos é o que eu penso e não sou nenhuma especialista e posso estar a cometer erros na minha avaliação. Nós não temos mercado na área de formação para a licenciatura de Bolonha em educação básica. Para ser auxiliar de ação educativa não vão investir uma licenciatura de 3 anos, até porque nos temos essa diferença no mercado, auxiliar é auxiliar.”</i> Considera que a formação nos 3 anos da licenciatura é completamente generalista, mesmo nas áreas que deveriam ser mais específicas. Refere que a especialização que supostamente se faz no mestrado é um período curto e se abordarmos a questão para esse lado, não têm dúvidas em dizer <i>“que me deixaria muito mais tranquilo um educador formado pela licenciatura antiga de que um educador formado por Bolonha ou um professor do 1º ciclo.”</i>

5. A prática profissional (estágios) na formação de educadores/professores	
Perspetiva sobre a prática profissional (estágio) na formação inicial de educadores e professores;	Para a entrevistada a prática profissional constitui-se como o primeiro contacto com a realidade, o confronto com o desempenho na profissão que escolheram. <i>“É uma preparação para a vida ativa. Por outro lado, é o espaço para onde confluem também todos os conhecimentos e tudo aquilo que o aluno vai aprendendo porque é na prática que o aluno encontra sentido para aquilo que vai aprendendo.”</i>
Finalidades da prática profissional (estágio)	Considera serem finalidades do estágio: <i>“ajudar o aluno a desenvolver um espírito crítico, analítico sobre as práticas, ajudar o aluno a perceber o sentido e a encontrar pontes entre aquilo que estuda e pesquisa do ponto de vista da</i>

	formação teórica e aquilo que ele observa. É dotar o aluno de algumas ferramentas, não de receitas, mas de ferramentas que lhe permita, enquanto futuro profissional ser capaz de trabalhar com a realidade que tem.” Por isso, considera esta componente mais que fundamental na formação para a profissão. <i>“Não faz sentido, falar de formação de professores sem falar de prática, é condição fundamental. Isso seria a mesma coisa que conceber uma formação de professores sem nunca irem à escola.”</i>
Articulação entre as componentes da formação inicial de educadores / professores	Pela percepção que tem, pensa que deveria existir um maior aprofundamento da articulação entre as diferentes componentes de formação e destas com a prática de ensino. Considera que talvez onde se nota maior articulação seja com as didáticas específicas, até pelo conhecimento que tem do trabalho dos professores que lecionam as mesmas, mas nas áreas de formação mais teóricas <i>“não há articulação, nem mesmo a preocupação dos docentes com essa articulação e era fundamental que houvesse”</i>
Sugestões de melhoria da prática profissional	Como sugestões deixa: <i>“- Maior proximidade aos cooperantes, aos diretores, aos coordenadores pedagógicos.</i> <i>- Existência de mecanismo de seleção de cooperantes, mais cuidado e um grande investimento da escola de formação na relação com os cooperantes em termos de formação e apoio.</i> <i>- Trabalhar com os professores da escola de formação no sentido de haver maior articulação com as práticas;</i> <i>- Rever o próprio currículo, se calhar a génese do problema está aí. Em falta, certamente que há, didáticas, pedagogias, psicologia. Os alunos referem e nós notamos esse défice grande. Até porque se o currículo for mais ajustado necessariamente as práticas teriam outro suporte e melhorariam.”</i>