

IMPLICAÇÕES DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIOS NO PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DOS PROFESSORES COOPERANTES

Ermelinda Gonçalves Botelho Rosa

Agrupamento de Escolas Delfim Santos - EBI Frei Luís de Sousa

ermelinda.gb.rosa@gmail.com

Teresa Vasconcelos

Escola Superior de Educação de Lisboa

teresav@eselx.ipl.pt

91

Introdução

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

Trata-se de um estudo que procura aquilatar de que modo a supervisão dos estagiários influencia o percurso de formação contínua dos professores cooperantes, admitindo-se também que possa contribuir para uma melhor compreensão da relação entre estratégias supervisivas e o desenvolvimento das competências reflexivas dos formandos e dos professores cooperantes, dado que, *embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado* (Freire, 1996, p.25). Em concreto, pretende-se reflectir acerca dos processos de formação dos professores cooperantes, a partir do momento em que estes praticam a Supervisão Pedagógica, numa perspectiva em que, embora em momentos e planos diferentes, a formação contínua, tal como a formação inicial, assume um aspecto fundamental no percurso profissional dos docentes (Ambrósio, 2001; Gonçalves, 2003; Drucker, 2003).

Pelo recurso à metodologia qualitativa baseada na recolha de entrevistas

semi-estruturadas e entrevista de “focus group” propõe-se enfatizar e ao mesmo tempo perceber até que ponto a função de acompanhar professores estagiários na sala de aula pode contribuir para a formação contínua e para o aprofundamento dos conhecimentos, capacidades, destrezas e práticas reflexivas dos professores cooperantes.

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

Refere-se que a escolha do tema a investigar se prende com a reflexão que a primeira autora deste trabalho tem vindo a desenvolver a partir da sua experiência profissional e pessoal, fruto de vários anos de ensino no 1º ciclo e também como professora cooperante de uma instituição de formação, facto que a levou a constatar que a supervisão é um processo formativo que promove mudanças nas atitudes, nas filosofias educativas, nas estratégias da prática pedagógica e, essencialmente, na formação contínua dos professores cooperantes. A investigadora surge neste estudo enquanto sujeito com uma individualidade própria e portadora de uma cultura resultante de experiências acumuladas, como professora e posteriormente como supervisora cooperante no âmbito da colaboração estabelecida com uma escola de formação inicial de professores, o que a levou a consciencializar-se de como era premente alargar os seus conhecimentos devido a um questionamento reflexivo constante sobre a sua prática. Segundo Vasconcelos (1997, citando Harding, 1987) *a investigadora surge aos nossos olhos, não como uma voz autoritária, anónima, invisível, mas sim como um indivíduo real, com uma história, e também com interesses e desejos concretos e específicos* (p. 41). Esta temática – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA – começou a fazer parte da sua vida profissional a partir do ano lectivo 2000/2001, quando passou a ser professora cooperante da referida instituição. No início, a investigadora detinha um conhecimento muito empírico sobre este assunto – a Supervisão Pedagógica – sendo que as únicas referências que tinha sobre a supervisão ligavam-se à experiência que tinha enquanto professora estagiária no âmbito da sua própria formação inicial. Assim, procurou inteirar-se sempre mais sobre os assuntos relacionados com a supervisão, ao mesmo tempo que aproveitava e fazia questão em participar nos seminários promovidos pelas tutoras de estágio da referida instituição para os professores cooperantes e também os que se destinavam a cooperantes e professores estagiários.

Enquadramento teórico

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

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

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

adquirida é preciso também, numa atitude analítica e crítico-reflexiva, saber inovar por si próprio e saber criar, sob pena de fracassar.

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

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

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

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

conteúdos predeterminados como algo inquestionável. É através da prática que se faz a reinterpretação dos conteúdos, com a qual ocorrem novas perspectivas e atitudes face aos modelos e métodos adoptados, assim se produzindo um tipo de conhecimento novo, emergente e não sistematizado, ligado à acção e só alcançável pelo exercício ou prática do indivíduo. Consiste no produto de algo que não é exterior ao próprio; é pessoal e forma-se de dentro para fora. Segundo Clandinin (1986), *a concepção do conhecimento prático pessoal é a de um conhecimento experimental, carregado de valor, positivo e orientado para a prática. O conhecimento prático pessoal adquire-se por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo, objectivo e sem alteração (...) O conhecimento prático pessoal implica um ponto de vista dialéctico entre a teoria e a prática* (p. 20).

A reflexão na formação

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

O sistema educativo não pode ser encarado à margem das questões e problemáticas emergentes, decorrentes das novas formas de pensar e de actuar sobre a realidade actual, sob pena de manutenção do problema a montante. *Pensa-se hoje que é necessário dar uma educação de base sólida, que permita aprender a aprender durante toda a vida: é preciso ser capaz de pensar bem, de comunicar bem, de saber interagir (...) é necessário incentivar o espírito de iniciativa, a experimentação, a investigação, o sentido de risco, o espírito empresarial, numa palavra, educar para a acção* (Gonçalves, 2003, pp.12,13). No mesmo contexto, Drucker (2003) assevera que *a sociedade pós-capitalista exige uma aprendizagem ao longo de toda a vida* (p.209), sendo necessário, não só uma disciplina na aprendizagem, mas também que as matérias sejam interessantes e, na realidade, proporcionem satisfação por si próprias e se transformem em algo por que o indivíduo anseia. Segundo este autor, *os Estados Unidos têm ido mais longe na criação de oportunidades de aprendizagem para adultos. A área de maior crescimento da educação americana tem sido, nestes últimos anos, a de formação contínua para todas as idades, e a vontade de oferecer conhecimento adicional mais avançado, nas suas especializações para pessoas de formação superior. É isto que permite aos Estados Unidos ganhar vantagem relativamente aos outros países desenvolvidos* (p.214).

Daqui decorre que a prática educativa é hoje o cerne da questão em torno da problemática do desenvolvimento, emancipação e realização

dos indivíduos, pelo que deve ser prioritária. Desde logo, por que não há Estado sem pessoas e o desenvolvimento de cada Estado está em sintonia com a qualidade das aprendizagens, organização, relações estabelecidas/cooperação e conhecimentos adquiridos pelos residentes. É com base nestes princípios que deve ser concebida toda a dinâmica, realização pessoal e intelectual e prosperidade de qualquer sociedade. Não se pode continuar a fingir que se age *à moderna e pensamos à moda antiga. Somos intelectuais pertencendo, pelo aspecto, aos tempos dos Direitos do Homem e pertencendo, na verdade, pelo espírito, aos tempos da pedra lascada* (Monteiro, 2000, p. 32, citando Laranjeira). Ilustrando a mesma ideia, Alarcão (1998) afirma que *as modificações sofridas pela sociedade portuguesa nos últimos anos tiveram necessariamente o seu reflexo na escola e seria de todo insensato manter intacta a escola de ontem como o referencial ideal a considerar na compreensão do que ela é na realidade de hoje* (p. 46). É premente que os professores de hoje se encontrem motivados e capacitados para o exercício da profissão de professor, que sejam capazes de dar respostas actuais e adequadas às exigências sociais, culturais, económicas, entre outras.

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

A Auto-reflexão – Professores reflexivos

A reflexão sobre a reflexão é um processo que favorece a evolução e o desenvolvimento profissional do professor levando-o a traçar a sua própria forma de conhecer. *Este tipo de reflexão que podemos definir como meta-reflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas* (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, pp. 97-98).

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

Seguindo na mesma linha de pensamento, Hargreaves (1998), referindo-se à promoção de uma capacidade de reflexão acrescida, sublinha que *a colaboração em diálogo e na acção fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma*

reformulação mais crítica da mesma (p.279). A colaboração aumenta as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros ao nível das práticas pedagógicas, em sede de sala de aula, nos diversos departamentos e mesmo ao nível das escolas. Tal colaboração é um manancial poderoso de aprendizagem profissional e de melhoramento no desempenho das funções docentes.

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

O professor não pode ser unicamente o espelho reflectido do conjunto de ensinamentos ou aprendizagens de que foi alvo num dado momento (formação inicial), tem necessidade de ampliar esses conhecimentos adquiridos recorrendo a formação contínua acrescida e, simultaneamente, numa atitude crítica-reflexiva, no decurso da sua actividade, testar e aperfeiçoar esses conhecimentos e saberes adquiridos. A atitude crítica-reflexiva não tem por objectivo pôr em causa teorias, métodos ou saberes instituídos, consiste na adopção de uma postura activa de questionamento interior das coisas, no conhecimento e explicação do porquê das realidades implementadas, assim se construindo muitas vezes novas práticas e saberes.

Mas a atitude reflexiva, embora inerente à condição humana, dificilmente se manifesta de forma espontânea. *A reflexão implica intuição, emoção e paixão* (Zeichner, 1993, p. 18). Trata-se de um estágio de desenvolvimento intelectual que se vai instituindo com a formação de cada indivíduo consoante os desafios a que se expõe ou aceita enfrentar de forma consciente e motivada. Só agindo de forma responsável, criativa e apaixonada se tem plena noção do papel representado na acção e, de forma crítica-reflexiva, contribuir para o acervo do conhecimento e dos saberes que compõem o processo educativo. É também neste contexto que se afirma o valor da supervisão pedagógica enquanto palco de reflexão, aperfeiçoamento, debate de ideias, interacção e transmissão de práticas, atitudes e saberes. *A ideia do professor reflexivo, que reflecte em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola* (Alarcão, 2003, p. 44).

Supervisão Pedagógica

Considerando uma primeira abordagem ao conceito, Alarcão e Tavares (2003) definem supervisão ou orientação da prática pedagógica como o *processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional* (p. 16). Mas o termo supervisão, por si só, remete-nos para uma definição mais lata, onde se incluem os termos dirigir, orientar ou inspecionar,

pressupondo também a posição superior daquele que supervisiona. Quando falamos de supervisão, enquanto orientação da prática pedagógica, põe-se mais a tónica no termo orientar e aconselhar, embora possa existir também uma componente supervisiva traduzida no final num resultado avaliativo. Seja como for, o que se pretende realçar neste estudo é a componente *orientação, aconselhamento e cooperação* e, sobretudo, o efeito produzido em termos pedagógicos em todos os envolvidos no acto formativo e educativo. Segundo Sá-Chaves (1997), *a supervisão se for, também ela, um processo metacognitivo e metaprático do supervisor poderá apresentar uma dimensão epistémica ou facilitadora da emergência de conhecimento implícito ou oculto nas situações de prática profissional que reverte a favor dos supervisados e do próprio supervisor; mas apresenta também uma função pragmática que, ultrapassando a dimensão cognitiva da construção partilhada do saber, se traduz na intervenção inovadora e transformadora dos espaços reais da acção* (p. 222). Pretende-se verificar *uma concepção de supervisão que, simultaneamente, abra a possibilidade do conhecimento mas, sobretudo, instaure a possibilidade do afecto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação* (Sá-Chaves, 2000, p. 127). Visa chamar a atenção para (...) *uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe* (ibidem, p. 128). Segundo a autora, o conhecimento reconstrói-se continuamente em função da capacidade para procurar e relacionar a informação que já se detém com a informação e novos sentidos que as múltiplas relações de sociabilidade lhe acrescentam. Nesta medida, a supervisão inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida.

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

Para Oliveira (1992), a supervisão da prática pedagógica em Portugal foi

relegada para um lugar secundário, sendo-lhe atribuído um estatuto de evidente inferioridade relativamente às restantes componentes curriculares da formação de professores (p. 13). Esta realidade fez-se transparecer em diversas situações institucionais na medida em que se vinha constatando alguma resistência por parte de muitos formadores *em se envolverem em actividades de supervisão, em aceitarem a supervisão como um recurso credível de formação ou em lhe reconhecerem um estatuto científico* (ibidem).

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

Perspectiva-se um aprofundamento de conhecimentos, competências e aprendizagens assentes no entendimento, na partilha de ideias, de saberes e de conhecimentos que possam enriquecer os conteúdos ministrados e o meio onde se processa o acto educativo. Assim sendo, o professor não deve actuar de forma isolada, como que actuando em cima de um pedestal, superior àqueles que o rodeiam, antes deve pautar-se por critérios de orientação, cooperação e partilha de experiências que criem atitudes reflexivas e motivem para a adopção de melhores e inovadoras práticas de ensino. Todos podem ganhar: o professor supervisor cooperante porque saindo da sua carapaça contacta, interage e reflecte acerca de outras realidades; os professores estagiários pela sua participação activa e reflexiva na construção e abordagem de novas experiências; os alunos, que beneficiam de um manancial de conhecimento mais trabalhado, enriquecido e contextualizado; a escola porque ganha estatuto, dimensão e credibilidade.

Partindo das observações feitas, principalmente no que se refere à pouca importância dada aos orientadores cooperantes em matéria de supervisão pedagógica, será de realçar o seu exercício enquanto algo que se joga no processo formativo do docente e que lhe permite ampliar a sua atitude reflexiva e compreensiva, dotando-o de outras perspectivas e maturidade de conhecimentos e competências. Pretende-se que a supervisão não seja encarada apenas como mais uma fase do processo formativo dos professores

estagiários, em que só estes são beneficiários da acção desenvolvida durante o acto educativo. É preciso notar que a actividade da supervisão pedagógica promove a reflexão, a compreensão e a reordenação de determinados conceitos pedagógicos que a todos beneficia e enriquece. Os professores que aceitam cooperar nas actividades relativas à supervisão pedagógica desencadeiam quase sempre um novo ciclo de formação, motivados pela necessidade de dar resposta a novas questões, incertezas e sobretudo pelo desejo de conhecimento e de uma aprendizagem nova e mais elaborada. Como verificou Sá-Chaves (2000), *os estudos da interacção nas múltiplas oportunidades da relação interpessoal permitiram constatar que o desenvolvimento das competências de tipo reflexivo, pessoal e/ou social se encontra vinculado à natureza das interacções vivenciadas e estas, dependentes das variáveis referentes aos processos intrínsecos da pessoalidade de cada participante e aos processos extrínsecos de cada circunstância contextualmente determinada* (p. 187). Ser orientador cooperante deve ser entendido como uma oportunidade para sair do isolamento, do recalamento e das rotinas, porque proporciona uma nova gestão da sala de aula, uma maior e mais diversificada actividade resultante da colaboração dos professores estagiários, um maior aprofundamento, partilha e reflexão das matérias dadas, propiciando uma *diversidade imensa de estratégias, de oportunidades, de contextos e de perspectivas de formação enquanto elemento enriquecedor e facilitador do desenvolvimento da competência reflexiva dos participantes* (ibidem).

Metodologia do Estudo

Como anteriormente referido, o presente estudo visa aferir do processo e percurso reflexivo dos intervenientes nele envolvidos, nomeadamente ao nível das implicações da supervisão dos professores estagiários na autoformação do professor cooperante.

A investigação qualitativa

Dado que o objecto do estudo consiste na análise e interpretação de aspectos da vida profissional de professores cooperantes, que não são mensuráveis de forma objectiva, imediata e sumativa, optou-se por uma investigação qualitativa, por ser aquela que melhor se adapta ao contexto em que o estudo se desenvolve. Conforme Afonso (2005), *a abordagem quantitativa pressupõe-se objectiva, uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica. Contrariamente, as abordagens qualitativas são concebidas como padecendo de um défice de objectividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspectivas dos actores individuais* (p. 14). Nesta óptica, o que está em análise

no estudo são aspectos que se referem à actividade profissional de cada um dos professores cooperantes e que precisam de ser explorados e interpretados a partir de uma conversa/entrevista, onde sobressaem os sentimentos, as atitudes e modos de actuação mais verosímeis com a realidade, só possíveis de captar num estudo de base qualitativa. O referido autor afirma que a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade (idem, p.14).

A Entrevista

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

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

Desta forma, em consonância com o estudo qualitativo que visa descrever os aspectos, circunstâncias e vivências dos sujeitos no que se refere à supervisão dos estagiários, foi adoptado o tipo de entrevista semi-estruturada feita a partir de guião aberto e também a entrevista de grupo de enfoque (focus group).

A entrevista semi-estruturada, como se de um portfólio reflexivo se tratasse, embora obedecendo a um plano e contendo objectivos definidos, permite ao entrevistado desenvolver um raciocínio próprio e reflexivo do seu próprio percurso de vida. Trata-se de uma entrevista de tipo aberto, na medida em que o entrevistado discorre com alguma liberdade sobre o tema e tópicos (o que é o caso em estudo) introduzidos pelo entrevistador. É preciso que o entrevistado se liberte e fale abertamente para que se possa recolher o máximo de informação.

A entrevista semi-estruturada, segundo Selltiz (1987), apresenta ainda outras vantagens, designadamente: propiciar uma maior elasticidade quanto à duração, porque permite dilatar o tempo de recolha de dados e assim obter uma maior cobertura; a interacção entre os sujeitos e o entrevistador favorece a espontaneidade; favorece a troca de informação mais afectiva entre sujeitos e investigador e pode decorrer em simultâneo com a entrevista projectiva, pois permite a utilização de certos recursos visuais, designadamente a mostragem de relatórios, fotografias, portfólios... Na entrevista semi-estruturada, o entrevistado tem a liberdade de se exprimir aberta e livremente, embora dentro dos tópicos introduzidos e sob orientação do investigador.

Entrevista de grupo (Focus Group)

A entrevista de grupo – “focus group” – consiste numa técnica de recolha de dados, entre um grupo de pessoas, a partir de um tema introduzido como objecto de pesquisa. Trata-se de uma modalidade de pesquisa em que os sujeitos são convidados a interagir em torno de um dado tema, discutindo as suas opiniões com base na sua experiência profissional. *Les participants sont invités à faire part de leurs réflexions à propos d'un thème donné, sur base de leur opinion et de leur expérience personnelle, chacun étant encouragé à se situer et à réagir par rapport aux avis des autres* (p. web, site google, focus groups, 12-7-2004). Consiste portanto numa técnica em que os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa e o objectivo é estimulá-los a discutir sobre um assunto comum, numa base de convivência e de debate aberto. *Les focus groupes permettent d'obtenir une grande diversité de points de vue et de sentiments et sont donc utiles pour appréhender les différences de positions autour d'un sujet, donner la possibilité aux participants d'exposer et d'expliquer leurs demandes et déterminer le degré de consensus existant sur un sujet donné* (p. web, site google, focus groups, 12-07-2004).

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

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

Elaboração dos protocolos

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

grupo de enfoque usou-se a sigla P1i). A sigla ET corresponde à entrevista do professor tutor que fez a ligação entre a Escola de Formação Inicial e as Escolas dos professores cooperantes. Ao conjunto dos Professores Estagiários foi atribuída a sigla PE e aos Professores Cooperantes PC's. Ao professor tutor corresponde a sigla PT. Todas as entrevistas foram numeradas e manteve-se esse código ao longo de todo o estudo.

Análise e Interpretação dos Resultados

103

O estudo só se tornou realidade depois do primeiro contacto em que se obteve o *consentimento informado* (Afonso, 2005) dos sujeitos com que se fez uma negociação personalizada. Os métodos utilizados para a recolha de dados, como já referido anteriormente, foram as entrevistas semi-estruturadas que consistiram no instrumento nuclear que permitiu o primeiro contacto directo com os sujeitos do estudo. Como técnica complementar utilizou-se a entrevista de grupo de enfoque (focus group) que permitiu que numa segunda fase fossem devolvidos ao grupo de PC's os temas que emergiram das entrevistas individuais. Como nesta altura os PC's já tinham terminado o processo supervisivo e também eles já tinham um olhar mais distanciado daquelas funções, esta discussão de ideias, numa entrevista de grupo de enfoque, contribuiu também como um modo importante de triangular as entrevistas individuais.

Antes de se partir para o trabalho de campo foram elaborados três guiões que serviram de instrumentos de gestão e orientação para aplicar as entrevistas aos diferentes sujeitos. Estes guiões foram construídos a partir das questões desenhadas para o estudo e inspiradas no enquadramento teórico a fim de aceder às perspectivas dos sujeitos.

Relativamente à forma de recolha optou-se pela entrevista oral gravada na medida em que se instituiu um ambiente menos tenso enquanto factor determinante de recolha fidedigna. Importa acrescentar que as entrevistas, apesar de serem orientadas por um guião, foram conduzidas de forma flexível para os sujeitos se expressarem livremente. Feitas as entrevistas, individualmente aos PC's e à PT, operou-se o longo processo de tecitura da análise de conteúdo às entrevistas individuais, num vaivém entre aproximação e distanciamento (Afonso, 2005). No final deste trabalho encontraram-se pontos em comum e temas emergentes que numa segunda fase foram devolvidos aos sujeitos em entrevista de grupo de enfoque.

Depois de elaborados os protocolos, estes foram devolvidos aos sujeitos para reformulações, operando-se desta maneira a primeira validação dos dados. A análise de conteúdo foi uma tarefa morosa, solitária e muito árdua, mas frutífera e gratificante. A organização da informação passou por várias etapas, que vão desde a selecção, classificação das unidades de sentido, codificação,

categorização e tabelas que possibilitaram a compreensão progressiva das representações dos sujeitos. Finalmente, a análise dos dados permitiu a interpretação reflexiva que integrou os objectivos da pesquisa, enquadramento teórico, dados tratados e temas emergentes.

Sublinha-se que a relação investigadora/sujeitos do estudo assentou numa *atitude de respeito*, como menciona Vasconcelos (1997, p. 68) e adoptou-se uma postura adequada no que concerne a preservar a entidade e a privacidade de todos os envolvidos no processo, pois tal como considerado por Freire (1997, p.37) *não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela.*

Os dados apresentados de seguida, recolhidos no decurso do trabalho de campo, emergem do vasto conteúdo das entrevistas, tendo sido seleccionadas apenas as temáticas que directamente se relacionam com o objecto do estudo, clarificando-o, a saber: como é que o professor orientador cooperante entra em processos de auto-formação a partir da supervisão de professores estagiários. Os dados recolhidos foram submetidos a um processo de análise de conteúdo, tendo-se optado por identificar, de forma separada, as perspectivas dos diferentes sujeitos investigados.

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

Os dados apontam para o facto de, segundo os PC's, a formação inicial se revestir de grande importância, devendo haver também alguma sensibilização para metodologias mais interactivas, para modos de fazer coerentes com as teorias mais recentes das várias ciências, da pedagogia, da psicologia, etc. Embora sob diferentes perspectivas, os sujeitos entrevistados consideram ter responsabilidade na formação inicial dos PE's e são unânimes quanto à importância que a presença destes constitui na autoformação de cada um deles. De seguida apresentam-se algumas partes significativas dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas. Dada a riqueza do discurso dos entrevistados, optou-se por transcrever excertos elucidativos desses mesmos temas com a voz dos próprios entrevistados.

Auto-formação do cooperante

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

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

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

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

Constata-se que o trabalho realizado em equipa contribui para a autoformação do PC e também para a mudança das próprias práticas. Este aspecto torna-se possível pela presença de outros intervenientes na sala de aula, mas também pela exigência de um trabalho colaborativo que opera mudanças nas atitudes, nos comportamentos e competências (Sá-Chaves, 2000) e rompe com as rotinas instituídas, só modificáveis por força de diferentes contextos. A propósito, um cooperante considera:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Numa outra entrevista, um dos cooperantes afirma:

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

Numa perspectiva que considera que a prática do professor está constantemente a ser reelaborada pela reflexão sobre a acção (Garrido, Pimenta & Moura, 2000), incluem-se nestes excertos as reflexões em torno da própria prática, das posturas adoptadas e do relacionamento, sendo a partir daqui que o PC sente necessidade de evoluir e de aprender mais para se sentir à altura daquilo que dele esperam. Também se verifica que os professores reflexivos são mais responsáveis, mais motivados e envolvidos nas questões em torno da própria prática, procurando delinear melhores estratégias, mais informação e, sobretudo:

(...) ir novamente estudar para poder explicar, para poder falar com eles, e para poder partilhar com eles maneiras mais eficazes. Para que num curto espaço de tempo o apoio deles seja o mais eficaz possível e tentar evitar o maior número de erros prováveis (...), até porque os alunos não são cobaias e realmente as estratégias que eles vão utilizar têm que ser as mais eficazes possíveis, para não se gastar muito tempo e para ser útil o apoio deles (E4, 30-03-06).

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

Contributo para a reflexividade das próprias práticas

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

Note-se que a reflexão não é nenhum conjunto de técnicas, passos ou procedimentos específicos que possa ser ensinado aos professores. A reflexão

implica intuição, emoção e paixão (Zeichner, 1993), o que, a par de um certo envolvimento e motivação, permite ao professor participar na construção do seu próprio conhecimento pela troca reflectida sobre a sua prática e debates críticos em que se envolve (Santana 1993, cit. Nóvoa). É neste contexto da prática reflexiva que também são importantes os momentos que resultam de calendários preestabelecidos no campo da supervisão. Neste sentido, a cooperante refere que:

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

109

São igualmente importantes os momentos de reflexão do quotidiano, na medida em que, para a cooperante:

(...) levam a repensar as atitudes e a alteração de algumas posturas e práticas que possa ter com os alunos, porque depois, também ao reflectir o trabalho delas, e não é só o trabalho delas, também estou a reflectir o meu, a pensar no meu modo de trabalhar (EG, P2, 10-07-06).

Consiste em a cooperante reflectir sobre a reflexão-na-acção (Schon, 1992) porque aprende a partir da análise e interpretação da sua própria prática e também da prática dos outros, sendo em torno deste encadeamento que se instala um certo estado de carência, que nalguns casos apenas estava adormecido, e que impele para rever atitudes, repensar as matérias e conteúdos e a procurar mais e melhor informação. Com esta atitude o professor atinge um estado de motivação e de envolvimento que lhe permite, pela reflexão que faz antes, durante e depois da sua actuação, reelaborar a sua prática (Garrido, Pimenta & Moura, 2000). Dado este passo, estão criadas as condições para que se estabeleça o desejo de modificar, assim se mostre necessário. Mas este desejo de mudança não desponta por si só, nem deve ser imposto de fora para dentro, antes tem que emergir no próprio, porque:

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

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

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

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

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

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

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

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

(...) achava que interferia muito no trabalho com os meninos. Depois achei que não podia mais protelar. Então quando se trabalha com um modelo de trabalho diferente temos alguma responsabilidade de passar

isso aos mais novos (...) aceitei ser professora cooperante porque percebi que tinha alguma responsabilidade na Formação Inicial (E1i, 24-02-06).

A propósito das resistências nesta área, Oliveira (1992) refere-se à falta de estatuto e à pouca importância que é dada à prática da supervisão pedagógica no sistema de ensino português. Afirma que esta é relegada para um segundo plano e que não é vista como um recurso credível da formação. Não obstante, esta cooperante sente que tem responsabilidade na formação dos outros e que deve também dar o seu contributo. Por outro lado, tratando-se o exercício da supervisão de um processo metacognitivo e metaprático do supervisor (Sá-Chaves, 1997) também reverte em benefício deste, porque se traduz na intervenção inovadora e transformadora dos espaços reais da acção e inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida.

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

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

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

Tal facto deve-se à abordagem que a cooperante teve inicialmente com a tutora de estágio, que na altura não foi suficientemente elucidativa quanto ao modo de funcionamento dos estágios. Não obstante, refere que actualmente tem consciência que a supervisão de estágios é muito importante na formação e desenvolvimento profissional dos professores. A mesma considera que:

(...) o ser professora cooperante tem também uma vertente de formação. Então o olhar de outros, mesmos de outros mais novos é importante para nós reflectirmos sobre a nossa própria prática. Nessa perspectiva eu exigi então, desde o primeiro ano que fui professora cooperante, que me passassem ao menos o relatório de estágio, para eu ver (...) Mas nesse primeiro ano, de facto, não me apareceu relatório de estágio nenhum (E1i, 24-02-06).

Para a cooperante havia a necessidade de conhecer em pormenor o relatório que os PE's elaboravam para perceber melhor como funcionavam os vários aspectos da organização dos estágios, mas também porque sentia que o olhar dos outros, sobre a sua prática, era muito importante para a sua formação.

Também nesta perspectiva, Formosinho (2002) defende que a supervisão requer teorização, práticas e pesquisa e que promove a inovação e a mudança, quer dos professores quer da própria escola, porque esta entra em processos de expansão e de (re)qualificação. Neste sentido, a cooperante considera que:

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

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

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

A cooperante apela para a importância da reflexão crítica partilhada, que aponta como exigência, a fim de circular e interagir entre os vários intervenientes e que a mesma serve para a autoformação de todos. Consiste naquilo a que Formosinho (2002) chama de supervisão reconceptualizada, que põe a ênfase no papel de apoio, na escuta, na colaboração activa em metas acordadas através de contratualização e no envolvimento na acção educativa quotidiana. Neste sentido, a cooperante privilegia as reflexões partilhadas estabelecendo logo de início compromissos com as estagiárias:

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

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

Os portfólios reflexivos delas têm a reflexão delas, depois o meu comentário, e assim sucessivamente, e isso tem-me ajudado imenso a reflectir sobre a prática e nessa medida é muito importante passar esta prática. Daí, acho que neste momento se faz pouca coisa para aumentar a auto-reflexão dos professores cooperantes (E1i, 24-02-06).

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

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

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

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

Em termos de interformação (Garcia, 1999, cit. Debesse) verifica-se que esta dualidade de papéis veio reforçar a importância da actuação da PC enquanto formadora dos outros e simultaneamente formadora de si mesma. O seu contributo, como professora cooperante, afirma-se imprescindível na teorização de um saber prático, harmonizado e essencial ao desempenho das práticas lectivas, donde emerge também a sua própria auto-formação.

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

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

A cooperante refere-se a uma concepção de construção e reconstrução da profissão – um processo metacognitivo – em termos de operação derivada e concomitante da actividade reflexiva (Sprintall, 1993), determinado por influência da explicitação das práticas que, segundo Nóvoa (2002) consiste num *espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros. É por isso que recorro às figuras saber analisar e saber analisar-se* (p. 258). Neste processo estão também implícitas as formas de reflexão (Weis e Loudon, 1989), designadamente a espontaneidade, na medida em que o professor ao explicitar está a reelaborar o seu raciocínio e a aperfeiçoar a sua adaptação ao novo contexto. Revela um processo de conhecer-na-acção (Schon, 2000) que pressupõe estratégias, compreensão de fenómenos e adequação de meios ao caso concreto:

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

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

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

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

Considerações finais

Supervisão de estágios e desenvolvimento profissional dos cooperantes

O estudo permite-nos afirmar que a supervisão de estágios opera mudanças nas práticas e que o PC *se forma, se transforma, em interacção* (Moita, 1992). Mas para se mudar é preciso querer e estar preparado, porque (...) *a mudança está também na pessoa, tem a ver com o interesse dela* (EG, P4, 30-03-06). Dubar (2003) refere que *quanto mais um indivíduo se identificar com uma “forma identitária” coerente, mais dificuldade tem em mudar* (p. 51). Mudar significa empreender um processo introspectivo reflexivo que permita alterar os parâmetros de raciocínio e de actuação anteriormente adquiridos quando estes já não se mostram conformes com a realidade actual ou emergente. Apesar de a formação ser *essencial na construção das identidades profissionais* (Dubar,

2003, p. 51), esta não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 25). A formação constrói-se a partir de saberes teóricos fundamentais e das relações que se estabelecem antes, durante e depois da actividade prática (Zeichner, 1993), decorrendo da confluência do conjunto dos saberes momentos reflexivos onde se conflituam, questionam, ponderam e orientam cada processo de mudança.

A acumulação de cursos e até mesmo a própria prática, por si só, não veicula a efectiva formação se esta se processar de forma isolada e acrítica, porque não investe nem fundamenta a propósito de diferentes perspectivas, questões ou problemáticas, porque só podemos criar (...) rupturas (e inovar) nas nossas concepções, nas nossas práticas se mergulharmos nos ambientes (EG, P1i, 10-07-06). Daí que o processo de supervisão de estágios surja ao PC como uma excelente oportunidade para reflectir, problematizar, rever e sobretudo reorientar as suas práticas e o seu desenvolvimento profissional. São por exemplo os momentos de reflexão do quotidiano escolar que levam a repensar as atitudes e a alteração de algumas posturas e práticas, junto dos alunos, sendo depois a partir das reflexões do trabalho dos supervisionados que também se reflecte o próprio trabalho do supervisor e se trilham novos caminhos. Perrenoud (2002) considera que *para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar a sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência* (p. 24). Daí a necessidade de o professor quebrar rotinas e submeter-se a enriquecedoras experiências pedagógicas, promotoras de novos saberes e de melhor desenvolvimento profissional, como é o caso da supervisão de estágios pedagógicos.

Formação no local de trabalho

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

Para que o processo formativo e de mudança se inicie e processe é preciso criarem-se condições adequadas ou saber aproveitar aquelas que se oferecem em cada momento. Mas isso não significa que o mesmo se deva fazer de forma aleatória: precisa de ser bem orientado, a propósito dos contextos em que se insere, direccionado para as boas práticas e eficaz quanto à obtenção de melhores resultados. Só depois de testados os melhores contributos se deve validar ou não a mudança. Neste sentido, a prática da supervisão surge como uma oportunidade que se oferece aos PC's para, no seu local de trabalho, enriquecerem, testarem e melhorarem os seus conhecimentos e práticas lectivas.

O meio em que decorre o processo de supervisão contribui para o desenvolvimento profissional dos PC's, porque suscita outras práticas e introduz novos saberes potenciados pela participação em seminários e outras actividades. Tais seminários resultam de problemas e dificuldades que os PE's possam encontrar: *são respostas ou pretendem ser respostas ou problematização dessas mesmas questões, não só para os alunos, mas também para os cooperantes...* (ET, 03-04-06). Para além dos seminários, revestem também grande importância as reuniões, os momentos de reflexão em situação formal e/ou informal, momentos de escrita através dos portfólios, etc. Tais momentos constituem um dado importante ao nível do desenvolvimento profissional, porque contribuem muito para repensar a profissão a ponto de mudar mesmo certos aspectos da prática profissional. Dubar (2003) refere que *a abordagem compreensiva das relações entre trabalho e formação desembocam na noção de identidade profissional. Utilizando o método tipológico, inspirado em Max Weber (tipos-ideias), esta abordagem leva a pôr em evidência "formas identitárias" que, simultaneamente, constituem formas de viver o trabalho ("sentido de trabalho") e de conceber a vida profissional no tempo biográfico ("trajectória subjectiva"). Estas formas variam no espaço e no tempo e dependem do contexto histórico* (p. 51). Sem identificação profissional não há aproveitamento das potencialidades existentes, porque estas não são direccionadas para os objectivos almejados. A identidade profissional precisa de estar actualizada e identificar-se com a instituição ou grupo profissional em que se insere, sob pena de inoperância ou de não ser considerada identidade profissional para aquele efeito. Ao construir uma identidade profissional actualizada, o professor está a promover a sua autoformação e também a reorientar o seu processo de mudança. Partindo desta ideia, verifica-se actualmente no contexto da prática da supervisão pedagógica, na realidade investigada, que os professores privilegiam o trabalho colaborativo e em equipa, dentro e fora do local onde este se exerce, em prol do interesse e benefício de todos, assim se construindo a identidade profissional de cada um e no seio do próprio grupo. Trata-se, na perspectiva de um dos cooperantes, de desenvolver um trabalho em equipa com as estagiárias e colegas da escola, porque, só tendo em conta todas as componentes do processo e partilhá-

las com os elementos da Comunidade Educativa se pode (...) melhorar os resultados e prever uma evolução nas aprendizagens. Donde decorre que o acompanhamento de estágios pedagógicos merece especial relevo, porque contribui para a autoformação e identidade profissional dos professores, a partir do contributo de novas ideias, da aprendizagem em interação e de saberes académicos actualizados, vertidos no contexto da prática lectiva.

Diálogo e trabalho colaborativo

Para o bom funcionamento do processo de supervisão deveria haver uma formação e um trabalho prévio eficaz onde todos os intervenientes se comprometessem a seguir as directrizes anteriormente definidas e a colaborar conjuntamente na definição e resolução de eventuais questões ou conflitos. *Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais (...) trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento* (Roldão, 2007, p. 28). Consiste na assumpção de uma co-responsabilidade e de um trabalho colaborativo, onde todos podem e devem contribuir para mais e melhor formação, em benefício comum. Segundo Boavida e Ponte (2002) *a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade, de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem. Deste modo, embora na colaboração os papéis dos parceiros possam ser diferentes e possam existir, à partida, diferenças de estatuto, num grupo fortemente hierarquizado, em que de um lado temos o chefe que dá ordens e do outro os subordinados que as executam, configura-se uma situação de actividade conjunta de natureza não-colaborativa* (p. 45).

Nesta perspectiva de trabalho colaborativo, os papéis dos PT's e dos PC's, embora em patamares diferentes, devem ser considerados numa óptica e finalidade comum, por forma a transmitir aos PE's o melhor das práticas pedagógicas. O PC assume o seu compromisso na formação dos jovens professores, o que pressupõe à partida a existência de um papel interventivo, apoiante e colaborativo por parte da equipa de tutoria. Não basta promover uma dada selecção de PC's e depois permitir o funcionamento do programa de estágio sem o necessário apoio e acompanhamento.

No caso do estudo em apreço, os PC's entendem que os professores das metodologias (da instituição de formação) deviam estar mais presentes e mais atentos às planificações, que se inserem numa determinada linha de pensamento e de trabalho previamente ponderada e contextualizada, ao invés de pretenderem à última da hora provocar alterações a todo um trabalho já desenvolvido. Mas tal não significa que não considerem importante a intervenção dos PT's e dos

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

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

Questão também importante são as reflexões que os PE's fazem, que, tal como referido anteriormente, deveriam ser levadas ao conhecimento do PC, não só por que podem ajudar a enquadrar melhor a sua prática lectiva, como também servir para aferir do aproveitamento dos PE's. Na verdade, o facto dos professores estagiários *reflectirem à parte dos professores cooperantes eticamente não é correcto, porque há ali uma parte que não está participante e eles estão a reflectir sobre um mundo que é também do professor cooperante e quando tudo isto não é partilhado com o professor cooperante não faz sentido* (E1i, 24-02-06). Trata-se de um aspecto relativamente ao qual alguns PC's fazem mesmo questão de participar nessas reflexões, porque está ali construído um registo pessoal sobre o que cada um faz, bem como indicadores e a apropriação daquilo que se reflecte com os PE's, o que pode contribuir para uma melhor percepção do trabalho realizado em sede de sala de aula e de exercício da supervisão pedagógica.

Inovação

Dada a importância da supervisão para o meio escolar e educativo, onde os visados são acima de tudo os PE's, mas que aproveita também, como se pretende demonstrar, aos professores cooperantes e a toda a escola, seria de todo o interesse a sua regulação fundamentada e criteriosa, tendo em vista a obtenção de bons resultados, traduzidos na prática na formação de excelentes profissionais e de melhores aprendizagens. Em matéria desta importância, na medida em que constitui um dos pilares em que assenta o processo de ensino/aprendizagem, deveria existir uma certa articulação, sintonia e direcção de

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

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

Não se pretende generalizar as conclusões e o âmbito do presente estudo, que consiste na análise descritiva e na interpretação de aspectos da vida profissional de professores cooperantes no âmbito da supervisão pedagógica, dado que a realidade em que o mesmo se desenvolveu pode não coincidir com outras. Contudo, não é impeditivo que, "mutatis mutandis", se façam analogias.

Condicionalismos vários impediram a realização de um trabalho mais exaustivo, designadamente porque a primeira autora se encontrava a leccionar uma turma do 1º ciclo durante a realização do estudo. No trabalho de campo, a recolha de dados era muitas vezes dependente de factores temporais e circunstanciais. Efectivamente, em estudos que utilizem uma metodologia

qualitativa, é necessário um trabalho exaustivo durante a recolha e tratamento de dados, que não se compadece com somatórios, respostas simplificadas e pré-definidas, antes obriga a uma reelaboração, análise e aprofundamento das questões a investigar. Por outro lado, também a realização das entrevistas aos sujeitos do estudo foi uma limitação, dado que esteve dependente da disponibilidade dos mesmos. Igualmente, os escassos estudos direccionados para as implicações que a supervisão de estágios tem no percurso de formação dos professores cooperantes revelou-se condicionante do presente estudo, na medida em que, embora havendo muita literatura sobre a supervisão pedagógica e a formação de professores, a mesma não estava directamente direccionada para o objecto do presente estudo. Por isso, podemos considerar este estudo um trabalho exploratório quanto ao seu objecto.

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

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (org.), (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.), (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Amaral, M., Moreira, M. e Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In: Alarcão, I. (org). (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. pp. 89-122.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento. Contributo para uma Mudança Reflexiva da Educação*. Lisboa: Unidade de Investigação e Desenvolvimento, F.C.T./UNL.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa com Texto: Imagem e Som: Um Manual Prático*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. In: *Associação de Professores de Matemática. Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática/Grupo de Trabalho sobre Investigação, pp. 43-56.
- Bertaux, D. (1980). «L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités», In: *Cahier Internationaux de sociologie*, vol. 69, pp. 197-225.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Burgess, R. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Allen & Unwin.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza; La Investigación en La Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clandinin, J. (1986). *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. (2ª ed.). New York: D.C. Heath.
-

- Drucker, P. (2003). *Sociedade Pós Capitalista*. Lisboa: Actual Editora.
- Dubar, C. (2003). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In: Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*, pp. 43-52. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores* (Vols I e II). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Garcia, C. (1992). A Formação de Professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Os Professores e a sua Formação*. (1ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garrido, E., Pimenta, S. & Moura, M. (2000). A Pesquisa Colaborativa na Escola como Abordagem Facilitadora para o Desenvolvimento da Profissão do Professor. In: Marin (org.). *Educação Continuada*. Campinas: Papirus.
- Gonçalves, M. J. (2003). *A Formação Contínua Universitária. Contributo para o Desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional na Universidade*, Tese de Doutoramento, Lisboa: FCT/UNL.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Mc Graw-Hill.
- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de Definição de Lógica de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moita, M. (1992). Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- Monteiro, A. (2000). Ser Professor. *Inovação*, 13, nº 2-3, pp. 11-37.

- Nóvoa, A. (org.). (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho pedagógico*. Lisboa: Lisboa Educa.
- Oliveira, L. (1992). O Clima e o Diálogo na Supervisão de Professores. In: *Cadernos Cidine – Supervisão e Formação de Professores*, pp. 13-22. Associação Cidine: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educativa.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a partir da Escola? – Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores.
- Roldão, M. C. (1998). Formação de Professores: da Qualidade dos Modelos aos Modelos para a Qualidade. *Revista Aprender*. Revista da Escola Superior de Portalegre.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é Preciso. Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. *Noesis*. Revista do Ministério da Educação. Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos na Área da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (org.). (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Fundação Gulbenkian.
- Santana, I. (1993). A Influência da Escola Moderna em Percursos de Formação. *Inovação*, 6, 29-46.
-

- Schon, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*, pp. 77-92. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schon, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Selltiz, C. (1987). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: EPU.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Weins, J., Loudon, W. (1989). *Images of Reflection*. Texto apresentado à Conferência Anual da “American Educational Research Association”.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Referências Legislativas

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

Resumo

O estudo visa perceber que implicações, ao nível dos processos de autoformação dos professores cooperantes, pode ter a presença de professores estagiários na sala de aula; verificar, por outro lado, no decurso da prática supervisiva, quais os aspectos do sistema de supervisão que têm mais implicações na atitude reflexiva dos professores cooperantes e que aspectos da organização dos estágios contribuem para a reflexão e mudança das suas práticas. Recorreu-se a um vasto referencial teórico de autores que tratam do pensamento, da teoria e da prática reflexiva, da reflexão na acção e sobre a acção, da supervisão pedagógica e utilizou-se como suporte para a secção da análise e interpretação dos resultados a teoria de Dewey, Nóvoa, Perrenoud, entre outros. Na metodologia recorreu-se ao paradigma qualitativo, utilizando-se como estratégia a entrevista semi-estruturada aplicada numa primeira fase individualmente a cinco professores cooperantes e uma professora tutora e posteriormente uma entrevista colectiva de aprofundamento (“focus group”) a

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

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Processos de autoformação, A formação reflexiva, Professores reflexivos, Prática Pedagógica na formação inicial

Abstract

This study aims at understanding the implications for professional development of cooperative teachers of the presence of student-teachers in a primary school classroom. The study aims also at verifying, in the process of supervisory practice, the aspects of the supervisory system which have a larger impact in the creation of a reflexive attitude in cooperative teachers, and which dimensions of the practicum organization contribute to a change in educational practices. A large theoretical referential was used (theoretical thinking, reflective practices, reflection in action, and the effects of pedagogical supervision). For analyzing data, the theoretical thinking of Dewey, Nóvoa, Perrenoud, among others, gave a new contribution. As methods, the study is inscribed in the qualitative paradigm, using, initially, five semi-structured interviews to cooperative teachers and one to a university supervisor. At the end of the data collection, a “focus group” was developed with all cooperative teachers. The results show that in-service training of teachers through processes of student-teachers supervision, may be an excellent moment for training a reflective practice. This reflective practice is based on the introduction of new elements in the classroom, such as small meetings, seminars, debate of ideas and practices, attitudes and questioning, a critical analysis of reality, and the awareness of the mutability of learning processes and procedures.

Key words: pedagogical supervision, self-formation processes. Reflective Practice and reflexive practitioners. Practicum in initial primary teacher education.