
AUTORES:Marta Costa ¹Paula Batista ²Amândio Graça ³¹ GEPDEF, Universidade Federal de Alagoas² CIFI²D, Faculdade de Desporto Universidade do Porto, Portugal<https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.60>

Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da Faculdade

PALAVRAS CHAVE:

Estudante estagiário. Supervisão.
Orientador da Faculdade. Estágio profissional.

RESUMO

Este estudo procurou identificar os significados atribuídos à vivência em contexto de estágio, materializados nas opiniões dos estudantes estagiários e do orientador da Faculdade, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, acerca das expectativas, dificuldades e facilidades em contexto de prática, bem como na forma como confrontaram suas expectativas com a realidade percebida em contexto. Participaram no estudo oito estudantes estagiários de Educação Física e um orientador da Faculdade. Para a recolha dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada que foi posteriormente sujeita a uma análise temática. Para os dois grupos, optou-se pelo procedimento semiaberto nas escolhas das categorias de análise. Os resultados relativos aos estudantes estagiários apontaram que há um corpo de atitudes, valores e instrumentos que os conduzem a “aprender a ensinar” numa dinâmica progressiva de responsabilidade, exame crítico, criatividade e compromissos nas formas de atuar. No âmbito do pensamento supervisivo observou-se nas suas argumentações que a relação, que se estabelece entre o acompanhamento e o apoio que é dispensado ao estudante estagiário, se manifesta com configurações distintas, a depender do processo de dinamização das tarefas que são desempenhadas e da reflexão que se estabelece acerca da organização da escola e dos que nela realizam seu trabalho.

Teaching practice in the context of practicum: reflections and experiences of PE student teachers and Faculty supervisors.

05

ABSTRACT

This study intends to identify the meanings assigned to the experience in practicum context, materialized in the opinions of pre-service teachers and faculty supervisors. The issues were about expectations, facilities and difficulties in the practicum context, as well as in how their expectations clashed with reality perceived in real teaching context. The participants were eight Physical Education pre-service teachers and a supervisor of the Faculty of Sport, University of Porto. A semi-structured interview was used to data collection, which was submitted to a thematic analysis. For both groups, semi-open procedures were used in the definition of the categories of analysis. The pre-service teachers results indicated that there is a body of attitudes, values and tools that lead them to "learn to teach" in a dynamic progressive responsibility, critical analysis, creativity and commitment in the ways of acting. In relation to the supervisor's thought, it was observed that, in their arguments, the relationship established between monitoring and support, which is given to the pre-service teachers, manifests in different configurations.

KEY WORDS:

Pre-service teacher. Supervision. Faculty supervisor.
Teacher training.

INTRODUÇÃO

O estágio profissional reveste-se de características muito diferenciadas no cômputo geral da formação inicial de professores. Contudo, na generalidade, espera-se que os futuros professores sejam capazes de recorrer às suas reflexões e deduções críticas conforme o modelo de educação, de ensino, de aprendizagem e do papel dos professores, que é preconizado pelos programas de prática de ensino supervisionado almejados pelas instituições de formação inicial ⁽³⁷⁾.

No que concerne ao estágio, Jurasaitte-Harbison ⁽²³⁾ sugere que o impacto com a prática real do ensino no contexto escolar é uma questão crítica na construção da identidade do futuro professor, considerando que ele é detentor de expectativas em relação a situações problematizadoras e imprevistas que conduzem a uma constante exigência de respostas adequadas e imediatas. Neste âmbito, Pimenta ⁽³⁰⁾ atesta que no processo de formação inicial existe um distanciamento com a realidade encontrada nas escolas, refletido das relações Universidade-Escola e da formação inicial-trabalho.

Atendendo a que uma das grandes preocupações na formação de professores é a passagem do conhecimento acadêmico ao conhecimento profissional, presume-se que tanto os cursos quanto as experiências adquiridas pelo estudante estagiário nas escolas têm um papel complementar no desenvolvimento acadêmico-profissional do processo de aprender a ser professor ⁽¹¹⁾. Neste processo de construção da profissionalidade, o orientador da Faculdade (professor da instituição de formação inicial designado para coordenar a prática de ensino supervisionado dos estudantes estagiários), em articulação com o professor cooperante (professor da escola que supervisiona as ações de estágio dos estudantes estagiários na escola), assume um lugar de relevo, o qual se materializa na ajuda prestada ao estudante estagiário no processo de mobilização do conhecimento para a prática de ensino, isto é, ajudando-a a interpretar e a qualificar o seu discurso e ação por recurso a numa prática reflexiva ^(2, 4, 39, 26). Deste modo, é visível que o elemento reflexivo ganha ênfase no processo de formação do futuro professor. Com efeito, a reflexão é considerada um quesito fundamental da formação, porquanto possibilita ao estudante estagiário analisar, pensar, refletir e discutir criticamente os seus desejos, valores e realizações, isto a partir dos conhecimentos adquiridos, num processo constante de confrontação com o conhecimento profissional almejado ^(4, 24, 26).

Paralelamente a esta valorização, assiste-se a um crescente reconhecimento da importância da ação prática, em contexto real de ensino, que, na vertente reconcetualista, é percecionada como uma ferramenta de uma formação que dá relevo a um conhecimento e a um agir profissional, que, por sua vez, apela a uma interação positiva entre a prática e a reflexão na e sobre a prática ^(4, 9, 24, 33, 38).

Partindo deste enquadramento, importa que a investigação procure não apenas descrever o que acontece no contexto de estágio, mas também que seja capaz de captar os

significados atribuídos ao experienciado, nomeadamente no que concerne ao balanço entre o expeável e a experiência real percecionada. Este é um dado que importa obter para que a caracterização do processo de formação possa ser mais aprofundada, no sentido de compreender como os sujeitos apreendem as formas de pensar o ensino e a aprendizagem para a docência, levando em conta os condicionantes que envolvem a forma e o processo em que são concebidos.

Neste entendimento, no presente estudo procurou-se estabelecer uma aproximação entre o pensamento subjetivo do estudante estagiário e do orientador da Faculdade. No primeiro, tomam-se como referência as reflexões acerca das razões ou justificações dos significados atribuídos à experiência em contexto de estágio, materializados nas opiniões críticas e reflexivas. No segundo, o foco foram as perceções e o reconhecimento sobre a organização do estágio e sobre o que este aporta para os estudantes estagiários no que concerne ao aprender a ser professor.

Deste modo, o propósito deste estudo foi, através dos discursos dos sujeitos entrevistados, captar o valor formativo atribuído ao estágio no cômputo geral da formação inicial, no que respeita ao aprender a ser professor.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Participaram no estudo oito estudantes estagiários de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)¹, do ano letivo 2008/ 2009 e um orientador da Faculdade, também da FADEUP, responsável pela supervisão de estágio destes estudantes. Assumindo-se como um trabalho eminentemente exploratório e interpretativo a seleção dos participantes recaiu nos estudantes estagiários que apresentaram um discurso escrito mais rico no seu relato acerca da vivência de estágio (relatório de estágio). Quanto ao orientador da Faculdade, foi aquele que, entre os seis que exerciam a função, o que assumia a responsabilidade de orientação dos estudantes estagiários selecionados.

Em função das especificidades de cada um dos grupos entrevistados o estudo contemplou duas perspetivas: (1) a dos estudantes estagiários, em que se procurou identificar os significados atribuídos à experiência em contexto de estágio, materializados nas suas opiniões acerca das expeativas e no modo como percecionaram terem aplicado os seus conhecimentos em contexto de prática (facilidades e dificuldades), na forma como confrontaram suas expeativas com a realidade percebida em contexto de estágio, nos contributos que reconheceram no estágio, na noção adquirida acerca do que é ser professor e na

1 — Relativamente a este grupo de participantes, os mesmos realizaram estágio em escolas distintas na área do Grande Porto/ Portugal inseridos em núcleos de estágio constituídos por 03 elementos, sob a supervisão de um professor cooperante, da escola residente e um orientador da Faculdade.

sua competência percebida no término deste processo; (2) a do orientador da Faculdade, em que se procurou compreender como é que este percecionou a organização do estágio e quais os contributos que identifica para os estudantes estagiários no que concerne ao aprender a ser professor.

PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Os entrevistados responderam às questões colocadas de forma exaustiva, utilizando as suas próprias palavras e quadros de referência. A estratégia utilizada foi a de colocar “questões menores” na tentativa de obter maior completude informativa.

Assim, para os estudantes estagiários, a entrevista contemplou elementos relativos à identificação, compreensão e interpretação das suas experiências de estágio nas quatro áreas de intervenção previstas nas normativas da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP (organização e gestão do ensino e da aprendizagem; participação na escola; relações com a comunidade e desenvolvimento profissional) ancoradas em ideias emergentes nas principais áreas temáticas abrangidas na entrevista semiestruturada aplicada: (a) expetativas; (b) dificuldades; (c) facilidades; (d) as expetativas vs percepção da realidade; (e) contributo do estágio; e (f) o que é ser professor (Quadro 1).

Para o orientador da Faculdade, procurou-se, de igual modo, captar o valor formativo que este confere ao estágio no processo de formação dos estudantes estagiários, tendo como referência as dimensões organizacional, pedagógica, didática e científicas inseridas nas propostas de estágio profissional supervisionado da FADEUP, nas áreas temáticas contempladas no guião de entrevista semiestruturado: (a) expetativas; (b) dificuldades; (c) facilidades; (d) contributos do estágio; e (e) o que é ser professor. De referir ainda que os guiões das entrevistas semiestruturadas foram constituídos por questões de resposta aberta (Quadro 2).

Em ambos os grupos de participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra e inseridas no programa de análise de dados qualitativos NVivo7. A fiabilidade da transcrição foi garantida pela audição e confirmação de extratos de texto ou palavras, com a ajuda do programa *digital voice 2*, que permite recuar e repetir extratos de texto específicos.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Na análise dos dados das duas componentes do estudo efetuou-se uma análise temática⁽¹⁰⁾, sendo que em cada um dos temas definidos se optou pelo procedimento semiaberto nas escolhas das categorias de análise⁽²⁹⁾. A análise temática dos dados dos dois grupos de participantes procurou por ideias emergentes nas principais áreas temáticas abrangidas na entrevista semiestruturada (Quadros 1 e 2).

TEMAS	DESCRIÇÃO
Expetativas	Perspetivas acerca do processo de estágio em relação: aos alunos; ao grupo de Educação Física; ao grupo de estágio; a comunidade educativa; ao professor cooperante e ao orientador (a) da Faculdade.
Dificuldades	Constrangimentos surgidos e decorrentes das ações atribuídas ao estudante estagiário durante o processo de estágio.
Facilidades	Aptidões encontradas nos cumprimentos das tarefas solicitadas, em contexto de estágio, decorrentes de competências já adquiridas e melhoradas em momentos correspondentes a todo o processo de formação inicial do estudante estagiário.
Expetativas vs percepção da realidade	Comparação entre o que era expectável encontrar no estágio e as ações concretas decorridas em contexto de estágio.
Vivências, dificuldades, facilidades e contributos do estágio para a formação	Episódios que marcaram o ano de estágio, em termos de expetativas, dificuldades e facilidades e em relação: aos alunos; ao grupo de Educação Física; ao grupo de estágio; à comunidade educativa; ao professor cooperante e ao orientador ou orientadores da Faculdade e que contribuíram positivamente no processo de formação.
O que é ser professor	Autorreflexão sobre as competências adquiridas e desenvolvidas necessárias para poder exercer a profissão.

QUADRO 2 — Grelha de análise do orientador da Faculdade.

TEMAS	DESCRIÇÃO
Expetativas	Perspetivas futuras acerca do processo de estágio em relação ao grupo de estágio; ao professor cooperante e ao orientador (a) da Faculdade.
Dificuldades	Constrangimentos surgidos e decorrentes das ações atribuídas ao estudante estagiário durante o processo de estágio.
Facilidades	Aptidões encontradas nos cumprimentos das tarefas solicitadas, em contexto de estágio, decorrentes de competências já adquiridas e melhoradas em momentos correspondentes a todo o processo de formação inicial do estudante estagiário.
Contributos do estágio para a formação	Avaliação dos resultados das ações do estudante estagiário no trato ao cumprimento das normativas que caracterizam as 4 áreas de intervenção (organizacional, pedagógica, didática e científica) previstas pelo programa de estágio.
O que é ser professor	Reflexão sobre as competências adquiridas e desenvolvidas pelo estudante estagiário necessárias ao exercício da profissão.

Como critério de análise, todas as categorias passaram por um processo de cruzamento indutivo a partir das opiniões reflexivas dos dois grupos numa comparação constante dos resultados obtidos.

Assim, a análise interpretativa das mensagens, dentro de cada um dos temas, foi o ponto de partida para a inspeção dos dados e para estudar o seu conteúdo e os seus significados em torno das dimensões pedagógicas de formação. Neste processo passou-se da descrição à interpretação.

RESULTADOS

PERSPETIVA DOS ESTAGIÁRIOS

SOBRE OS SIGNIFICADOS E VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Na análise e discussão das percepções dos estagiários sobre o seu processo de estágio, optou-se por interpretar a informação de forma integrada, sendo que os temas em foco foram: i) as expectativas, dificuldades e facilidades; ii) o contributo do estágio para a formação; e iii) o que é ser professor.

Começando por descrever as *expectativas* do estudante estagiário em relação à sua formação da profissionalidade, as suas expectativas e representações acerca da profissão aparecem, por um lado, ancoradas em suas motivações, valores e, de certa forma, na crença que detém sobre, a escola, o aluno, o grupo de estágio, as estratégias e o domínio do conhecimento pedagógico para o ensino e para a aprendizagem e por outro, influenciadas pelos múltiplos fatores externos que condicionam este processo.

“Oh, é um bocado, como que eu hei de dizer, todos estamos à espera de um bocado de consideração, não é? (...) das pessoas, dos pares ou das pessoas com quem trabalhamos, das pessoas com quem lidamos no dia-a-dia, não é? (...) pelo menos eu sinto isso”. (EE05)

“As expectativas [pausa] eram elevadas, mas também não ia exigir demais de mim porque já conhecia a escola. (...) aquilo que nós tivemos, a experiência prática que nós tivemos ao longo da didática I e didática II, em nada teve a ver com o processo. Não é que não tenha servido, serviu para uma primeira aproximação, mas em nada se compara com as aulas (...)”. (EE08)

Das expectativas enunciadas pelos estudantes estagiários, a relação com o grupo de estágio surgiu como a mais relevante. Os seus discursos revelaram uma preocupação imediata com aspetos relacionados com a dinâmica de trabalho coletivo, necessária no processo de aprendizagem formativa, no qual a atitude colaborativa é imprescindível ao desenvolvimento das tarefas de estágio. Foi também notório que o volume de tarefas que encontraram no estágio foi algo que eles não expectavam e que lhes exigiu grande capacidade organizativa e de abnegação:

“(…) Aliás, tinha ideia de que ia ser um ano trabalhoso devido ao volume de tarefas exigidas, e que tinha de ter algum espírito de sacrifício, mas, as minhas expectativas eram um bocado vazias, não sabia muito bem o que é que ia encontrar o que é que ia acontecer naqueles primeiros dias de estágio”. (EE03)

Face à evidente não formulação de expectativas pelos estudantes estagiários, o processo de adaptação veiculado por Caires e Almeida ⁽¹³⁾, como sendo um “processo contínuo de adaptação dinâmica, no qual tem lugar uma constante negociação entre as expectativas e necessidades do indivíduo e as exigências ambientais” (p.73), parece ter acontecido de forma diferenciada neste grupo de estudantes estagiários. Com efeito, para eles as exigências que se colocaram na prática foram os elementos que despoletaram o seu processo de adaptação. Deste modo, ficou visível o advogado por Albuquerque ⁽⁷⁾ que afirma que “O estágio é, por excelência, uma situação onde a prática existe por si mesma; onde a prática se ensaia, se expõe e se olha ao espelho.” (p.150)

Quanto às *dificuldades* sentidas pelos estudantes estagiários, estas surgem em resultado do confronto entre os resultados da formação de base e a realidade encontrada no contexto de estágio profissional. Neste concreto, os estudantes estagiários interagiram com a situação de ensino num processo dialético de gestão dos saberes, da turma no geral e dos alunos em particular. Assim, foi a necessidade de adaptar as suas experiências anteriores às rotinas de ensino que os levou a um redimensionamento do exercício da sua profissionalidade, consubstanciados nos hábitos, valores e maneiras de sentir e de agir, que gradualmente passaram a exprimir.

A respeito desta problemática, em que as questões da teoria e da prática se colocam, Durand, Saury e Veyrunes ⁽¹⁶⁾ afirmam que o campo da formação de professores se esforça por aproximar os saberes académicos/ científicos dos saberes resultantes da experiência. Neste tipo de interação, entre a teoria e a prática, os mesmos autores defendem a ordem de uma ‘epistemologia da ação’, que é o resultado da interação dos atores envolvidos diretamente no contexto da formação de professores e o meio material, social, cultural no qual eles agem. A estes contextos de formação, autores como Almeida, Leite e Santiago ⁽⁸⁾ e Pacheco ⁽²⁸⁾, denominam de “contextos em ação situada”. Neste quadro, podemos considerar que no contexto de estágio a interação ação/ situação emerge como sendo a mais relevante. É neste panorama que os estudantes estagiários ajustam os seus comportamentos e indagações, muitas vezes inquietantes e conflituosas, a um conjunto de ferramentas necessárias à adoção de uma postura crítica e reflexiva, estabelecendo-se, assim, conexões permanentes entre o pensar e o agir numa situação mais ampla em termos de prática de ensino supervisionado ^(29, 32, 39).

“Acho que toda a gente quando não tem experiência começa inseguro. Andei um bocado indeciso, [pausa] pronto, saber como é que havia de me colocar em aula, como é que devia falar aos alunos, se falava de uma maneira correta, ou não, se as minhas palavras eram corretas (...) se faziam sentido, se fazia um discurso, com princípio meio e fim, pois às vezes perco-me no meio”. (EE04).
“Possivelmente, embora possa não parecer normal, o mais complicado era, acho eu, ter muitos materiais didáticos, muitos materiais que tínhamos que utilizar e às vezes não dava conta disso”. (EE03).
“Também não referi há bocado, mas lembrei-me agora. Uma turma de 31 alunos é um número muito excessivo, não permitindo pessoalidade de tratamento dos alunos”. (EE02).

Em consonância com as dificuldades, as *facilidades* enunciadas pelos estudantes estagiários decorreram do confronto com a realidade de ação prática situada que, ao mesmo tempo, colocou à prova as suas capacidades operacionais para o ensino. Na verdade, refletir sobre si e sobre o contexto em que se está situado permite aceder a um grau de consciencialização superior acerca das próprias habilidades e capacidades, que vão sendo adquiridas ao longo do processo de formação de base. Contudo, alguns dos entrevistados admitem que, apesar de encontrarem facilidades na gestão do conhecimento acadêmico, o confronto com a ação prática situada exige algo mais do que aquilo que já dispunham em resultado de experiências anteriores:

“Portanto, não tive qualquer problema em me adaptar ao tipo de trabalho da professora. É normal, que tivesse de ter algum tempo de adaptação, porque o nível de exigência era muito maior, mas não estou em nada arrependido e mesmo a ser avaliado, não senti mesmo qualquer problema”. (EE01)
“(…) essa minha polivalência, de ter passado por várias coisas deu-me essa ajuda. Ter a facilidade de fazer qualquer coisa seja no futebol, no basquetebol ou voleibol, sei que tenho jeito, não é?” (EE06)

Outro elemento que sobrevém é que qualquer situação de confronto com a realidade tende a desenvolver, no estudante estagiário, uma atitude reflexiva. Torna-se evidente que os resultados acima descritos demonstram o estado de reflexão provocado pelo confronto existente entre as experiências acumuladas na formação de base e as adquiridas no contexto real de ensino.

Para os estagiários, a qualidade do conhecimento adquirido na formação inicial assume um papel preponderante na mobilização dos conhecimentos em contexto de prática de ensino supervisionada, porquanto é gerador de segurança, além de melhorar a autoconfiança nas suas capacidades de ser capaz de lidar com contextos diferenciados. Adicionalmente, Tardif e Raymond ⁽³⁶⁾ referem que é neste contexto que “entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assumo assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino” (p.31).

Por outro lado, foi notório nos seus discursos que o momento de observação, e consequentemente de avaliação, promove estados de insegurança e de ansiedade, resultantes das exigências que são colocadas ao nível da qualidade que é imposta pelo sistema de formação de professores.

“Foi o primeiro momento da observação. (...) Mesmo depois, depois de ouvir aquelas críticas, e ter de melhorar mediante elas. Depois da observação isso é ótimo, porque a gente pensa nisso e tenta trabalhar para ultrapassar aquilo que ouviu e ter os orientadores como ajuda”. (EE05)

“Penso que tanto a orientação, como a supervisão de um professor estagiário, são pontos fundamentais quando estamos na escola. Quando a orientação e a supervisão não são eficientes, o professor estagiário fica um bocado (...) pode estar a repetir erros, e não é isso que se pretende.” (EE06)

Na verdade, e de acordo com este paradigma, pretende-se que o estudante estagiário deva ser formado para diariamente alcançar um desempenho eficaz no contexto da sala de aula. Outro aspeto que ficou evidente foi que o processo de avaliação remete os estudantes estagiários para um processo de autorreflexão, de síntese e de crítica, levando-os a reaprender o aprendido de uma forma mais ativa, aportando um melhor desenvolvimento das suas atividades de prática de ensino supervisionado.

De referir ainda que a figura do orientador da Faculdade transita entre os grupos, cuja representação se manifesta no estabelecimento de relações orientadoras e facilitadoras do desenvolvimento das tarefas de ensino dos futuros professores. Embora a sua principal tarefa apareça em contextos de avaliação e de observação do desempenho dos estudantes estagiários, percecionou-se a existência de um processo sistemático de relações facilitadoras, que são reconhecidas e enumeradas por Gonçalves ⁽²⁰⁾, “atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos Supervisores, as quais se constituem, afinal, como factores de promoção do crescimento e da aprendizagem dos formandos” (p.31)

Relativamente à perceção dos estudantes estagiários acerca dos *contributos do estágio* e do que é *ser professor*, os seus discursos informam que existe uma relação mútua entre estas duas categorias no sentido em que ambas categorias se perfilam na reflexão sobre a experiência real de ensino, designadamente às funções e papéis desempenhados pelo professor. Os excertos abaixo especificam e apontam os diferentes níveis de reflexões surgidos no decorrer de suas práticas profissionais de formação inicial:

“Eu acho que não é o que nós aprendemos, mas, sim como nós aprendemos as coisas, acho que é bom não nos darem as coisas e termos que ir à procura das coisas, sentirmo-nos um agente ativo na nossa formação”. (EE02)

“Para mim ser professor é uma pessoa que tem que gerir individualidades, tem que transmitir conhecimentos, gerir espaços, gerir recursos materiais. Penso que um professor terá que ser

multifacetado, multidimensional, isto é, posso dizer que um professor tem que conseguir dar resposta a várias áreas e a várias dimensões". (EE05)

"A minha experiência com o grupo de estágio pode-se resumir ao desenvolvimento da minha capacidade de relação interpessoal com o grupo de trabalho que foi muito gratificante para mim, mais importante do que eu ter tido tarefas, mais ou menos bem conseguidas". (EE03)

Ao final do estágio profissional, os sentimentos positivos, revelados pelos estudantes estagiários, foram contabilizados em número superior relativamente aos negativos. Os sentimentos positivos manifestaram-se em expressões do desenvolvimento pessoal, designadamente no incremento de tomadas de decisão autónomas e melhoria da autoestima. Este elemento também emergiu nas referências dos estudantes estagiários relativas às suas experiências pessoais prévias ao curso universitário. Deste modo, ficou visível que a prática, por ser um campo de construção e reconstrução do conhecimento, conduz o futuro professor a refletir sobre ela e, ao mesmo tempo, a utilizar os resultados da reflexão como instrumento de novas construções. Com efeito, refletir sobre a atuação em prática de ensino real, ação situada, levou os estudantes estagiários se percecionaram numa atitude de pleno desenvolvimento da sua profissionalidade como professores. Assim, em termos de perceções sobre 'os contributos do estágio' e sobre 'o que é ser professor', o quadro de referências expressas foi no sentido da satisfação, autoconfiança, autoconhecimento e autogestão das práticas profissionais iniciais, precisando, para isso, de contextos favoráveis, de apoios e de desafios constantes.

PERSPETIVA DO ORIENTADOR DA FACULDADE SOBRE A AÇÃO PRÁTICA DOS ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Na análise e discussão das variáveis associadas à perceção do orientador da Faculdade sobre o processo de desenvolvimento dos estudantes estagiários, optou-se por agrupar a informação em três temas: i) as expetativas, dificuldades e facilidades reveladas pelos estudantes estagiários; ii) o contributo do estágio para a formação; e iii) o que é ser professor.

Expetativas, dificuldades e facilidades
reveladas pelos Estudantes Estagiários no contexto de estágio

O orientador da Faculdade perceciona que o processo de transição dos estudantes estagiários do espaço universitário para o contexto profissional, a escola, é um período marcado por um conflito de papéis². Neste âmbito, Fantilli e McDougall⁽¹⁷⁾ advogam que o estagiário ao assumir, em simultâneo, o papel de estudante e de professor passa por uma forte conflitualidade interna, que tende a ser superada à medida que o papel de professor começa a sobrepor-se ao de estudante. Neste entendimento, e atendendo a que os papéis sociais

marcam posições sociais específicas dos quais se esperam comportamentos determinados (14), alguns autores (5, 12, 13, 35, 15) referem que o percurso de estágio se caracteriza por ser o início de uma nova etapa, que implica adaptação a um novo ambiente, com normas e regras culturalmente instituídas, de modificação nas relações interpessoais, de questionamentos pessoais gerados a partir das exigências instituídas no processo de estágio. Neste panorama, o papel do orientador da faculdade, materializado no modo como a relação estabelecida entre ele e os estudantes estagiários, é experienciada e percebida é fundamental.

No que se refere ao grau de expectativas, consubstanciam-se no estabelecimento dos primeiros contatos dos estudantes estagiários com o contexto de estágio e na determinação das relações instituídas no contexto. No tocante às preocupações iniciais dos estudantes estagiários, relativas à adaptação ao contexto de estágio, o orientador da Faculdade demonstra ter consciência do choque que o processo de transição provoca nos futuros professores. A integração neste espaço escolar, mesmo sendo apoiada pelo professor cooperante, não é linear, nem rápida.

“Na escola em si (...) já há muitas diferenças e muitas nuances, não é? Na questão de mover-se na escola como sendo um professor, aí já há muitas restrições e alguns contextos são muito mais inibitórios do que outros e muitos deles não conseguem. Não conseguem fazer isso mesmo que haja muito boa vontade do professor cooperante, por vezes, os próprios órgãos de gestão e a própria dinâmica da escola acaba por demarcar sempre aquela posição entre o ser estagiário e o ser professor”. (orientador da Faculdade)

Outro aspeto que ficou latente é que o orientador da Faculdade reconhece a importância do seu papel no trabalho de acompanhamento e orientação da prática de ensino supervisionado. Alarcão (3) delega ao orientador da Faculdade o compromisso com a qualidade da formação e do ensino que os estudantes estagiários praticam, sendo que a ação supervisiva deve ser vista para além da sala de aula, “num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos (...)” (p.218). Esta ideia também é consolidada pelo pensamento do orientador da Faculdade, mas no entendimento de um modelo de orientação conjunta e colaborativa entre ele e o professor cooperante:

“Obviamente que isso não se deve só a mim. Deve-se muito mais ao professor cooperante que está no terreno, mas é o processo como um todo que marca a diferença. Considero que eu e o professor cooperante conseguimos arranjar uma articulação que eu acho que funciona para

2 — Segundo Goffman (18,19) a teoria do conflito de papéis considera que o papel social assumido por cada pessoa pode ser definido como os direitos e deveres assumidos por ela, relacionados a uma determinada situação social e representados por atos que interagem com expectativas de outras pessoas.

os dois lados. Conseguimos fazer que essa articulação aconteça por não andarmos os dois a fazer o mesmo, não é? E acho que acaba por ser complementar e eles crescem mais (...)" (orientador da Faculdade).

Com efeito, o trabalho de supervisão, independentemente de ser o orientador da Faculdade ou o professor cooperante, é uma peça importante na formação inicial em prática de estágio profissional. A supervisão é vista como um trabalho conjunto de ações associadas e reflexivas que acontecem no contexto formativo por recurso ao contexto macro da formação através de "*feedbacks* orientadores da ação e do pensamento de um modo interativo, dialógico, o qual ajuda a compreender o que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas (...)" (p.8)⁽⁶⁾. Assim, um dos papéis do orientador da Faculdade é auxiliar os estudantes estagiários a compreenderem a realidade relacional que, pelo seu caráter de novidade, tende a gerar conflitos e a solicitar um estado constante de reflexão dialogante sobre o observado e o vivido.

"Há estagiários que por vezes têm alguma dificuldade em, digamos, se enquadrar na forma como o orientador atua. Outros têm alguma dificuldade, por vezes, em trabalhar em grupo. (...) Portanto, sempre há essa incompatibilização e quando os grupos não funcionam como um todo, normalmente, o estágio nunca é tão produtivo. (...) Entretanto, isso são problemas que têm muito a ver com a questão relacional, não é?" (orientador da Faculdade).

O contributo do estágio para a formação

Nesta categoria, procurou-se verificar o que pensa o orientador da Faculdade sobre o potencial que o estágio profissional supervisionado favorece na construção dos saberes para uma formação que seja efetivamente de qualidade. O discurso evidenciou reflexões que se confrontam com aspetos relacionados com o desenvolvimento do estágio, no que concerne: (a) à atuação do estudante estagiário nas diferentes áreas de desempenho, (b) à contribuição da avaliação supervisiva na formação inicial, e (c) à relação Universidade-Escola no processo de desenvolvimento do estágio profissional supervisionado.

A atuação do estudante estagiário reparte-se por diferentes áreas de desempenho, todas elas importantes ao exercício competente do futuro professor, que reclamam por competências distintas. Outro aspeto que ficou evidente é que os estudantes estagiários são objeto de avaliação nas várias áreas de desempenho, com especial incidência na função letiva. Nas palavras do orientador, a observação formal é um momento em que se procura ir além do visível, isto é, o observado é interpretado como sendo o reflexo do construído pelo estudante estagiário até ao momento da observação:

“Mas obviamente que a componente mais forte é da função letiva. A função letiva eu costumo dizer - eles dizem que são sempre muito poucas aulas que nós vamos ver – mas eu costumo dizer que: eu não vim ver a aula, eu venho ver o estagiário. Eu, quando o vejo atuar e em situação de ensino, vejo além da própria aula (...) a experiência ajuda-nos a isso, obviamente que nos dá algumas ferramentas e somos mais perspicazes cada vez mais a observar as coisas experienciadas”. (orientador da Faculdade).

Torna-se, assim, incontornável que o estágio profissional supervisionado deve ser incluso das práticas docentes, nomeadamente nas práticas de organização do ensino, sendo esta a base que permite aos estudantes estagiários aceder a novos significados e aprendizagens. Já a relação Universidade-Escola no processo de desenvolvimento do estágio profissional apresentou-se, no pensamento do orientador da Faculdade, caracterizado pela mobilidade, não somente pelo espaço físico, mas também pela valorização das ideias, experiências e desafios vivenciados pelos estudantes estagiários, nestes dois campos formativos.

“Quer dizer, eu posso, nós podemos produzir teorias que levem ao conseguimento cabal dos objetivos da formação, mas enquanto ela não for aplicada na prática, as experiências vivenciadas na formação de base nunca se concretizam de uma forma próxima à realidade das escolas. E pronto, como eu dizia todo este processo só é possível se houver alguma articulação entre estas duas instituições de base, não é?” (orientador da Faculdade).

O que é ser professor

O sentido do que é ser professor foi interpretado pelo orientador da Faculdade a partir do nível de sucesso alcançado pelos alunos dos estudantes estagiários em resultado do processo de ensino ministrado:

“(...) avalio, em última análise pelo critério da qualidade do ensino que os alunos [dos estagiários] recebem em contexto de prática”. (orientador da Faculdade).

Deste modo, ao se atentar ao processo de ensino e de aprendizagem, assim como das características que envolvem a atividade profissional pedagógica do professor, é necessário contextualizar os parâmetros que interliguem as várias áreas e domínios que acompanham o processo de formação do futuro professor.

“Os documentos de estágio fazem um esforço muito grande para chegar a esses quatro aspectos [sic] (...) até porque a própria avaliação está estruturada em competências de conhecimento, de atuação, sociais e de reflexão e de alguma forma tentam contemplar isso. Mas é na parte da atuação que tem a componente letiva e as componentes não letivas e que também engloba a participação do estudante estagiário na escola, e o próprio crescimento profissional, não é?”. (orientador da Faculdade).

Não diferentemente desta ideia, Huberman ⁽²²⁾ desenha uma sequência normativa no ciclo de vida profissional do professor, considerando que no percurso formativo o professor atravessa a carreira passando por fatos, transições, crises e recuperações destas crises que se refletem no seu percurso profissional, designadamente na interiorização progressiva de novos e renovados entendimentos que, por sua vez, transitam para as suas ações de ensino. Paralelamente, e segundo o mesmo autor, este processo também pode desembocar num “desinvestimento” no plano profissional. Esta visão pressupõe que a ordenação da vida profissional em fases sequenciais, pressupõe uma continuidade e implica uma renovação de fases que remete, essencialmente, para um novo estado que pode sugerir uma nova fase de questionamentos, ou, ao contrário, a um estado de conformidade ⁽²¹⁾.

CONCLUSÕES

É aceite que o confronto com a prática de ensino supervisionado exige uma aproximação com o meio circundante do sistema de formação e, ao mesmo tempo, um afastamento das influências exteriores em proveito da satisfação pessoal decorrente de uma mudança de valores e de melhoria de competências. A expectativa, a dificuldade e as facilidades relacionadas com a fase em que o estudante estagiário é confrontado com a ação situada, centraliza na experiência a fonte de conhecimento e o meio privilegiado de aprender a ensinar. Neste quadro, ao orientador da Faculdade é exigido o acompanhamento e o controle das várias *nuanças* relativas à esfera do ensino e da aprendizagem do estudante estagiário. Assim, em última instância, o seu objeto é a qualidade do ensino, contudo, o que se percebe é que os critérios e a apreciação da qualidade são materializados na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem ministrado pelos estudantes estagiários.

Esse reconhecimento incide nas conceções que os intervenientes têm sobre as contribuições do estágio para o processo de aprender a ser professor. Para o estudante estagiário o valor atribuído consubstancia-se na experiência adquirida, nos valores e atitudes que impactam os seus primeiros contactos com a profissionalidade. Já para o orientador da Faculdade, que se assume, em conjunto com o professor cooperante, como protagonista no processo de acompanhamento do processo de formação inicial, o estágio tem real valor formativo quando são criadas as condições necessárias ao desenvolvimento da profissionalidade do estudante estagiário.

Por último, importa referir que o quadro analítico da investigação favoreceu o processo de auto e heteropercepção da formação construída ao longo do estágio profissional supervisionado e revelou dados que espelham a importância de revisitar o percurso percorrido pelos sujeitos em formação, neste caso, os estudantes estagiários, à luz das perspetivas de diferentes intervenientes.

Estudo elaborado no âmbito de um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) na temática: o papel do estágio profissional na (re)configuração da identidade profissional no contexto da Educação Física (PTDC / DES / 115922 / 2009).

REFERÊNCIAS

1. Alarcão I (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: Alarcão I (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-39.
2. Alarcão I (2001). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: Rangel M (Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus Editora, 11-56.
3. Alarcão I (2002). *A supervisão na formação de professores*. Porto: Editora Porto.
4. Alarcão I, Tavares J (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. (2ª ed). Coimbra: Livraria Almedina.
5. Alarcão I (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência [Versão eletrônica]. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8 (9): 119-128.
6. Alarcão I, Leitão A, Roldão MC (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira Formação de Professor*, 1(3): 2-29.
7. Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Desporto.
8. Almeida L, Leite C, Santiago E (2013). Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. *Rev. Lusófona de Educação [online]*, 23: 119-135.
9. Antunes F (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização: Novas instituições e processos educativos*. Braga: Lusográfica.
10. Bardin L (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
11. Beeth M, Adadan E (2006). The Influences of University-Based Coursework on Field Experience. *Journal of Science Teacher Education*, 17: 103-120.
12. Caires S (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica*, 24 (1): 87-98.
13. Caires S, Almeida LS (1997). Vivências e percepções do estágio: dificuldades na adaptação à instituição e variáveis associadas. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 1(1): 33-40.
14. Caires S, Almeida LS (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: Estudos com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, 8(2): 145-153.
15. Caires S, Moreira M, Esteves CH, Vieira DA (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. *Rev. Port. de Educação [online]*, 24 (2): 59-79.
16. Durand M, Saury J, Veyrunes P (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa [Versão eletrônica]. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125): 37-62.
17. Fantilli R, McDougall D (2009). A Study of Novice Teachers: Challenges and Supports in the First Years. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6): 814-825.
18. Goffman E (1959). *The presentation of self in everyday life*. Hammondsworth: Penguin.
19. Goffman E (1989). 'On Fieldwork'. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18: 123-132.
20. Gonçalves JA (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão [Versão eletrônica]. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8 (9): 23-36.
21. Gimeno JS, Gómez AIP (2007). *Compreender e transformar o ensino* (4ª ed). Porto Alegre: Artmed.
22. Hubberman M (2007). O ciclo de vida humana: Estudos clássicos. In: Nóvoa A (Org.). *Vidas de Professores* (2ª ed). Porto: Porto Editora, 47-61.
23. Jurasaitė-Harbisson E (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting. *Trames*, 9 (2): 159-176.
24. Leite C (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
25. Leite C (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, XXVIII (57): 371-389.
26. Leite C, Ramos K (2012) Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Rev. Port. de Educação [online]*, 25, (1): 7-27.
27. Paraskeva J (2011). *Nova teoria curricular*. Ramada: Edições Pedagogo, LDA.

28. Pacheco JA (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. *Rev. Lusófona de Educação [online]*, 17, 75-90.
29. Perrenoud P (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação*, 12: 5-21.
30. Pimenta SG (2001). *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* (4ª ed). São Paulo: Cortez.
31. Sousa AB (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
32. Schön D (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A (Org.). *Os professores e a sua formação* (3ª. Ed). Lisboa: Dom Quixote, 79-91.
33. Schön D (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
34. Shulman LS (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1): 1-22.
35. Tardif M (2006). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13: 5-24.
36. Tardif M, Raymond D (2000). Saberes, tempo de aprendizagem do trabalho magistério. *Educação e Sociedade*, 21 (73): 209-244.
37. Tigchelaar A, Korthagen F (2004). Deepening the exchange of student Teaching experiences: Implications for pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behavior. *Teaching and Teacher Education*, 20:665-679.
38. Zeichner KM (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
39. Zeichner KM (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: Carlgren I, Handal G, Vaage S (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London; Washington, D.C: Falmer Press, D.C, 9-27.