



UNIVERSIDADE DE TRÁS - OS - MONTES E ALTO DOURO

Mestrado do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Supervisão Pedagógica: O papel do Orientador/O papel do Estagiário

Revisão Bibliográfica

João Gualter Azevedo Meireles de Sousa

Sob orientação:

Professora Doutora Ágata Cristina Marques Aranha

Vila Real, Junho de 2010

Relatório Dissertativo (Tese) de mestrado elaborado com
vista à obtenção do grau de Mestre do 2º ciclo em ensino
da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Agradecimentos

Durante a realização deste trabalho, muitas foram as pessoas que colaboraram para que este fosse possível. A todos eles não posso deixar de expressar a minha gratidão pelo seu importante contributo, pelo estímulo, colaboração e entusiasmo que me transmitiram. No entanto, alguns acabaram por ter uma influência mais directa que outros, e, por isso, expresso aqui o meu sincero agradecimento:

À minha Orientadora, Professora Doutora Àgata Aranha, por ter acreditado em mim, pela forma como me soube encorajar e motivar para a realização desta tese, pelos conhecimentos que transmitiu, pelo seu apoio e profissionalismo enquanto Orientadora; Aos meus colegas de estágio que fizeram parte da experiência a qual está ligada esta Tese, Hugo Martins e Claude Miranda.

Ao meu orientador de Estágio, Professor Carlos Barroso, por toda a disponibilidade e conhecimento transmitido ao longo deste ano, e, também, pela sua participação nesta Tese.

Aos meus Avós, pelo auxílio, apoio e orgulho que sentem em mim.

Aos meus Pais, pela ternura, confiança, compreensão e orgulho que sempre demonstraram pelo meu trabalho, e que sempre acreditaram que eu conseguia.

Por último, à “minha Titas”, por todo o apoio e colaboração que sempre disponibilizou, pela força, pelo carinho, pelo amor e pela motivação que sempre me conseguiu transmitir; já o ditado diz “ao lado de um Homem de “sucesso” está sempre uma grande Mulher”.

A todos o meu muito obrigado!

Resumo

O Orientador e o Estagiário assumem um papel cada vez mais importante na Supervisão pedagógica. Aspectos relacionados com os princípios, conhecimentos, competências, a acção do Pensar/Agir e o desenvolvimento profissional dos Professores influenciam e condicionam cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem e a própria supervisão pedagógica. Neste contexto é importante perceber qual o papel do Orientador e o papel do Estagiário, para que o estágio pedagógico seja de desenvolvimento profissional para ambos. Como estagiário no ano lectivo 2009/2010 achei de suma importância perceber melhor estes processos e fazer um pequeno relato da minha experiência enquanto estagiário. Recorri também a opinião do meu Orientador de Estágio.

No meu ponto de vista o estágio foi e será sempre um marco na minha vida profissional e pessoal, foi um caminho longo, com várias dificuldades que tive de ultrapassar, mas hoje reconheço que foi graças a essas mesmas dificuldades que me sinto preparado para encarar o futuro com grande optimismo e profissionalismo.

Cabe ao Supervisor/Orientador auxiliar o estagiário a encontrar a melhor forma de tornar o conhecimento adquirido, ao longo da sua formação académica, compreensível e adequado aos seus alunos, importa também que o supervisor incentive sistematicamente o estagiário à reflexão sobre o trabalho realizado e à perspectivação do que irá fazer nas aulas seguintes para que assim o estagiário melhore de dia para dia e aprenda com os seus próprios erros.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão Pedagógica; Processo ensino-aprendizagem; Orientador/supervisor; Estágio pedagógico; Estagiário; Professor.

Abstract

The Supervisor and the Trainee play an increasingly important role in Didactic Supervision. The teaching-learning process and pedagogical supervision are progressively influenced by the professional development of teachers and other aspects that involve principles, knowledge, skills, and the act of Thinking/Acting. Therefore, it is important to understand the role of the Supervisor and of the Trainee, so that the Teaching Internship may benefit both in professional growth. As an Intern in the 2009/2010 school year, I found it of critical importance to better understand these processes and to report my experience as a Trainee. I also sought the opinion of the Internship Advisor.

Accordingly, this internship will forever be a milestone in my professional and personal journey. It was a long road, with various obstacles to overcome, but looking back I realize that those obstacles have prepared me to face the future with great optimism and professionalism.

It is the role of the Internship Advisor to guide the Trainee in finding the best way to transform the theoretical knowledge acquired during the formative years into a comprehensive and adequate practical use. It is also important that the Advisor systematically encourages the Intern to reflect on his work, so that the Intern may learn from the experience and improve on a daily basis from the mistakes that were made.

KEYWORDS: Didactic Supervision; Teaching-learning process; Supervisor/Advisor; Teaching Internship; Trainee; Teacher.

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	5
1. Supervisão Pedagógica.....	6
1.1- Estágio Pedagógico.....	15
1.2-A supervisão na UTAD.....	17
2- O Papel do Professor.....	22
2.1- Princípios da actividade do Professor.....	22
2.2- Competência profissional do professor.....	23
2.3- Conhecimento profissional do professor.....	27
2.4- Professor: o que pensa e como age.....	30
2.5- Desenvolvimento profissional do professor.....	32
3- O Papel do Supervisor/Orientador.....	35
4- O Papel do Supervisionado/Estagiário.....	39
4.1- Supervisão na reflexão do professor estagiário.....	41
RELATOS DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO ANO LECTIVO 2009/201.....	46
Perspectiva do Estagiário/Supervisionado.....	47
Perspectiva do Orientador/Supervisor.....	50
CONCLUSÃO.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, a investigação centrada no desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior surge, fundamentalmente, orientada para o estudo das suas experiências “*intracampus*”, surgindo em segundo plano a investigação mais centrada nas experiências que têm lugar fora deste contexto formativo. Exemplo disso é o crescente número de produções que têm vindo a proliferar no nosso País, onde as problemáticas da adaptação, dos métodos de estudo, da qualidade do ensino, da satisfação ou do sucesso académico surgem como temas centrais.

A definição do estágio como uma experiência de formação estruturada e como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional, tem sido uma noção largamente difundida entre os académicos, entidades empregadoras e os próprios estagiários. Muito embora assim considerados pelos diferentes agentes envolvidos neste processo, poucos são os estudos e, conseqüentemente, as evidências empíricas que permitem corroborá-lo. Um dos esforços realizados, no sentido de contrariar algumas das problemáticas anteriormente identificadas, passa pela maior articulação entre a experiência de trabalho e a formação teórica veiculada no contexto universitário, surgindo o estágio como um espaço privilegiado para a sua concretização.

O Estágio Pedagógico pode ser entendido como um processo mediante o qual os conhecimentos e experiências teórico-práticas são integrados na prática real da profissão docente. Realiza-se através da colaboração das Escolas Básicas e Secundárias com a Universidade. Esta prática real consiste no cumprimento e desenvolvimento de actividades a realizar na Escola e na Universidade, e sob a Supervisão dos seus orientadores.

Ninguém nega, actualmente, a importância primordial da supervisão pedagógica na formação de profissionais ligados à docência e à formação inicial. Dado o seu interesse, é possível encontrar na literatura diversos autores que tratam deste tema contribuindo para uma melhor qualificação dos profissionais que trabalham ou têm responsabilidades nessa área. Considerada como uma ferramenta de orientação e formação, é através dela que se efectua a comunicação e a articulação entre supervisores das instituições de formação, docentes dos contextos de estágio e os alunos em iniciação à prática profissional.

O desenvolvimento científico e tecnológico, que tem caracterizado a nossa actualidade, transformou a sociedade em que vivemos e, conseqüentemente, originou uma nova forma de ver a escola. O facto de nos encontrarmos actualmente num mundo em constante mudança e avanço levam-nos a reflectir, não só na educação dos nossos alunos, bem como na formação daqueles que serão, no futuro, os professores de novos discentes, garantindo assim que estes tenham alicerces sólidos que lhes permitam acompanhar o ritmo de mudança. Mediante esta reflexão, formar professores tem-se revelado uma tarefa árdua que conjuga as inúmeras facetas que entram em jogo no contexto educativo.

É a partir da reflexão sobre o processo de ensino, das estratégias utilizadas e dos resultados obtidos, que o professor pode mudar, adequar ou potenciar as suas práticas de ensino, de forma a alcançar os objectivos pretendidos com os seus alunos. O professor, além de possuir conhecimento dos alunos e das estratégias de ensino, deve, ainda, desenvolver capacidades de reflexão que lhe permitam resolver os problemas na sala de aula. Desta forma, procurar entender como os estudantes estagiários reflectem sobre a sua prática lectiva, assume-se como um aspecto fundamental para a melhoria do processo de acompanhamento da formação, no contexto de estágio, podendo ser muito útil para a reformulação dos próprios processos de formação inicial. O conceito de prática reflexiva tornou-se popular nos anos oitenta, e ainda hoje prevalece ao nível dos processos de formação nomeadamente dos professores e, mais especificamente, no trabalho com os estudantes estagiários. Com base neste conceito de reflexão, os programas de formação têm procurado implementar estratégias que levem os estagiários a reflectir e a pensar de forma crítica sobre a sua prática.

Considerando o estágio pedagógico como uma etapa extremamente importante na formação dos jovens professores de Educação Física, sendo o orientador da escola um elemento fundamental deste processo, é, de todo, indispensável analisar e reflectir a forma como contribui para o desenvolvimento do jovem estagiário. Mais importante, será fazê-lo mediante as opiniões dos seus intervenientes mais directos: os estagiários e os orientadores das escolas. Sendo assim, o objectivo primordial deste trabalho de revisão bibliográfica é travar conhecimento e entender as etapas por que passei no meu estágio pedagógico, bem como entender as dificuldades com as quais me deparei e compreender as estratégias usadas pelo meu Orientador, e, também, dar a conhecer à

comunidade a minha experiência enquanto estagiário, experiência essa que no meu caso foi gratificante e benéfica.

Pretendo, então, identificar as estratégias usadas na Prática Pedagógica tendo em conta as necessidades de supervisores e estagiários, analisar a importância que têm os orientadores de estágio, dar a conhecer as expectativas e percepções dos professores estagiários relativamente ao estágio, considerando as funções do orientador e suas tarefas e a profissão docente que irão abraçar; pretendo também identificar estratégias de formação de professores dentro das escolas, privilegiando as necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores, assim como a utilização da investigação como prática quotidiana dos professores e demais educadores; objectivamente, inferir em que medida a formação veio influenciar o processo de ensino e de aprendizagem.

Com os propósitos acima enumerados, irei organizar o trabalho em quatro partes. Da primeira parte, consta a presente introdução, seguida pela segunda parte, a revisão bibliográfica, onde é abordado como primeiro tema a “Supervisão Pedagógica”; o segundo tema trata do “Papel do Professor”, o terceiro tema aborda “O Papel do Supervisor/Orientador”, e, finalmente, o quarto tema remete-nos para “O Papel do Supervisionado/Estagiário”. A terceira parte, aborda as opiniões pessoais e o relato da minha experiência enquanto supervisionado/estagiário, bem como o relato dos pontos de vista do meu Supervisor/Orientador, Professor Carlos Barroso, no ano lectivo de 2009/2010. No final, surge a quarta e última parte, onde constam as conclusões que consegui extrair deste trabalho de revisão bibliográfica.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1. Supervisão Pedagógica

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora, supervisão significa “visão superior”; “função de supervisor”. Segundo Williams e Pereira (1999) supervisão é “visão sobre, ver por cima de”, ou seja, não é mais do que o acto de exercer um controlo de qualquer processo (educativo ou de produção). Segundo Vieira (1993), a supervisão em Portugal, no domínio da educação, encontra alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos utilizados em outros contextos, como, “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo”. A supervisão assume significados distintos e é também utilizada em diferentes contextos.

A supervisão pedagógica pode ser definida como uma estratégia de formação que implica uma relação entre duas pessoas, supervisor e supervisionado, em que o primeiro recolhe e analisa as dificuldades manifestadas pelo segundo na sua área de intervenção, aconselhando-o e ajudando-o a ultrapassar essas mesmas dificuldades. Revela-se assim como uma relação de ajuda e cooperação que pode ser caracterizada também por um contacto permanente entre os intervenientes, uma relação sistemática que se deve desenvolver num clima relacional positivo, devendo ser entendida como um processo aberto em termos metodológicos, na medida em que recorre a diversas técnicas de formação.

O conceito de supervisão aparece associado a normatividade, superioridade, hierarquização, reprodução de práticas e mesmo a algum distanciamento no que respeita às questões humanas. Daí, a necessidade de alargar a sua conceptualização para uma visão clínica, para que se faça uma aproximação aos valores e crenças dos professores, passando a supervisão a ser colaborativa.

Para Vieira (1993:60), a supervisão em Portugal, “é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando”.

Sendo assim, o processo de supervisão caracterizar-se-á, no dizer da Prof. Idália Sá-Chaves (1996, p. 40), por “uma relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans)accionam”. Com efeito, a maior parte das situações com que os formandos se deparam ao nível da prática, pelo seu carácter de novidade, apresenta-se-lhes, de início, sob a forma de caos (*mess*). Cabe ao supervisor/equipa de supervisão,

ajudá-los a compreender a realidade. No entanto, para a assimilar, é por vezes necessário desconstruir o problema manifestado para construir o problema existente.

Esta componente de formação profissional prática (*practicum*) em situação real funcionará, então, como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas, facultando uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido; conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (*learning by doing*). Deste modo, o processo de supervisão não se resume a “uma mera modificação dos comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes”, mas “proporciona condições de desenvolvimento pessoal” e implementa estratégias que conduzem a uma “maior eficácia do professor através da activação do seu desenvolvimento profissional” (Ralha-Simões e Simões, 1990, pp. 180 e 181).

F. Vieira (1993) faz a seguinte definição, “Supervisão pode definir-se como actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didáctica como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática; os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação”.

Segundo (Estrela et al. 2002) os princípios importantes que estão inerentes à prática pedagógica são:

- a prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- a prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;
- a prática profissional deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;

- a prática pedagógica deve focar não apenas a sala de aula, mas toda a actividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- a prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;
- a prática pedagógica deve beneficiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interacção entre os saberes já adquiridos, e o questionamento provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

Com efeito, na “arena” da prática pedagógica, e no âmbito do processo de supervisão, supervisor e formando são igualmente responsáveis na grande tarefa em que se encontram envolvidos: a de construir conhecimento profissional na interacção constante entre a teoria e a prática, para poderem intervir de forma adequada e diferenciada, como verdadeiros educadores na aprendizagem e no desenvolvimento das escolas e dos alunos.

Logo (Alarcão & Tavares: 2003) “, o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica”.

A supervisão pedagógica, no contexto da formação de professores, segundo Alarcão e Tavares (1987: 18), é entendida como um “ processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional”. O objectivo deste processo é o desenvolvimento profissional do professor, que deve abranger todas as áreas de desempenho profissional.

Na opinião de determinados autores, (Alarcão e Tavares, 1987, Vieira, 1993; Zeichner, 1993, Piéron, 1996, Carreiro da Costa et al. 1996), a supervisão pedagógica é vista como um processo fundamental na preparação de docentes. Nesta perspectiva, o processo de supervisão é visto com algum grau de complexidade, pois congrega num mesmo “espaço” a dimensão teórica e a dimensão prática.

Segundo Stones (1984), este relaciona a supervisão com a visão e com um conjunto de competências, nomeadamente, o possuir uma visão

aprofundada/discernimento (insight) (permite compreender o significado do que está a acontecer); ter capacidade de previsão (foresight) (importante para ver o que poderá acontecer); ter capacidade de retrovisão (hindsight) (importante para ver o que devia ter acontecido e não aconteceu); possuir uma segunda visão/intuição (second sight) (para saber como conseguir que aconteça o que deveria ter acontecido ou que não aconteça o que realmente aconteceu e não devia ter acontecido).

Ao retrocedermos um pouco no tempo, conseguimos ver as diferentes fases pelo qual passou o processo de supervisão pedagógica relacionada com a formação inicial dos professores, e identificamos as seguintes: uma fase, assumida como tradicional, assente num paradigma funcionalista e na necessidade de preparar o futuro professor para o exercício da profissão - sendo que ao supervisor era atribuído o papel de mero transmissor de conhecimentos e ao formando o de receptor passivo da informação que deveria seguir as orientações dadas pelo supervisor. Este processo era fechado e tinha como principal objectivo a certificação. Com o tempo, a supervisão começou a ser entendida como um processo aberto focado no formando tornando-o sujeito da sua própria formação. Nesta fase, era importante que o supervisor fizesse com que o formando reflectisse sobre a sua prática, e, posteriormente, que este procurasse soluções para os diferentes desafios que ao longo do estágio lhe iam ser colocados.

A supervisão apresenta-nos diferentes perspectivas e vários modelos, os quais vão sofrendo alterações com o passar dos anos. Wiles e Bondi (2000) assumem estas alterações materializando-as numa listagem de interpretações distintas do que é a supervisão: como acto de administração; como acto de desenvolvimento curricular; como função de instrução; como acto de relações humanas; como acto de gestão e como acto de liderança. Outro aspecto que importa evidenciar é que, independentemente da forma como o acto de supervisão é entendido, não existe uma única forma de supervisionar, nem tão pouco um conjunto de formas, isto é, o exercício da supervisão faz uso de uma multiplicidade de formas. É esta multiplicidade de formas que o torna útil e capaz de dar resposta aos diferentes objectivos de formação e às características diferenciadas de cada formando.

Para além destes aspectos, parece evidente que a evolução do entendimento de supervisão se relaciona com a mudança nos objectivos da formação de professores. As transformações ocorreram no sentido de se afastarem de modelos predefinidos

aproximando-se, cada vez mais, de outros que visam o apetrechamento do professor, para que este possa responder eficazmente à complexidade das situações de ensino. Sabendo então que o objectivo principal da formação é transmitir ao estagiário conhecimento para este ser capaz de responder à complexidade do ensino, nesta perspectiva, é importante que o processo se centre cada vez mais no formando, isto é, um processo aberto e reflexivo que funcione como um apoio contínuo com vista ao desenvolvimento profissional do formando.

Segundo (Garmston, Lipton e Kaiser, citado em Oliveira-Formosinho, 2002, p. 24), são apontadas três grandes finalidades à supervisão:

1. Melhorar a instrução;
2. Desenvolver o potencial de aprendizagem do educador;
3. Promover a capacidade da organização e criar ambientes de trabalho auto-renováveis.

A primeira função refere-se ao melhoramento da prática onde se inclui a necessidade de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos na área do desenvolvimento da aprendizagem.

A segunda função focaliza-se no desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem.

Constata-se ainda que a supervisão apresenta “interfaces” com o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

De acordo com Alarcão (2003), a supervisão exerce uma acção directa na prática pedagógica que, por sua vez, actua sobre o processo de *ensino-aprendizagem*, promovendo, na verdade, o desenvolvimento do aluno e do professor em formação.

A relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão, 2003) traduz-se em vários pressupostos: o professor é uma pessoa ainda em desenvolvimento com um futuro e um passado de experiências; o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se também numa situação de aprendizagem; o supervisor é geralmente um adulto com mais experiência e a sua função é ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos seus alunos.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), podemos identificar várias práticas de supervisão que podem ser agrupadas em nove cenários que se relacionam nos seus diferenciados processos:

- I. **Cenário de imitação artesanal** – assenta na ideia da existência de bons modelos e na manutenção dessas qualidades através da imitação; colocar os professores a praticar com o mestre, aquele que sabe como fazer e transmite a sua arte;
- II. **Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** – o professor modelo a ser imitado (imitação artesanal) é substituído pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Ao futuro professor deverão ser dados conhecimentos dos modelos teóricos; e este deverá presenciar diferentes professores em diversas situações, ainda antes de iniciar o estágio com o objectivo de observar a maneira como o professor e o aluno reagem um com o outro. Ao professor é reconhecido um papel activo;
- III. **Cenário behaviorista** – baseia-se na identificação das técnicas específicas de ensino e a sua relação com a aprendizagem dos alunos. Havendo a identificação das competências mais importantes, o que há a fazer é desenvolver um programa de treino dessas competências.
- IV. **Cenário clínico** – caracteriza-se pela colaboração entre o professor e o supervisor, tem como base a observação e análise das situações reais de ensino em que o estudante-estagiário é um elemento dinâmico, ficando o supervisor com a tarefa de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino.
- V. **Cenário psicopedagógico** – assenta na ideia de que fazer supervisão é ensinar, logo ensinar os professores a ensinar deve ser o principal objectivo da supervisão pedagógica. O supervisor funciona como agente de ensino contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- VI. **Cenário pessoalista** – aqui é dada relevância ao desenvolvimento da pessoa do professor, na medida em que se acredita na relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua actuação pedagógica;
- VII. **Cenário reflexivo** – baseia-se no valor da reflexão, na e sobre a acção com vista à construção situada no conhecimento profissional. Esta abordagem assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva. O processo formativo deve então combinar a acção, experimentação e reflexão sobre a acção. Esta prática reflexiva necessita de ser

acompanhada pelos supervisores no sentido de orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros. Neste cenário, o papel dos supervisores é fundamental no sentido de ajudarem os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em conformidade e a sistematizarem o conhecimento que emerge da interacção entre a acção e o pensamento;

VIII. **Cenário ecológico** – parte da convicção da importância das experiências, dos contextos e das interacções; logo tem em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que se envolve, também ele em transformação. Neste cenário, a supervisão deve proporcionar experiências diversificadas em contextos variados, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, o assumir de novos papéis e interacção com desconhecidos, que se constituem como etapas de desenvolvimento pessoal e profissional;

IX. **Cenário dialógico** – assume aspectos do cenário *pessoalista* e *desenvolvimentalista* acentuando a dimensão política e *emancipatória* da supervisão. A supervisão aqui assume contornos situacionais. A análise recai mais nos contextos do que na acção do professor. Implica uma observação do discurso dos professores em situações de ensino, revelador do seu pensamento e do modo como as suas teorias perfilhadas são, ou não, coincidentes com as suas teorias em uso. Aqui os professores são mais considerados no seu colectivo do que na sua individualidade.

(Alarcão, Tavares, 2003, pp. 16-44)

Sá-Chaves (2002: 43), com base nestes nove cenários, assume um novo, o **cenário integrador**, o único que segundo a autora “...permite respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na actividade profissional”.

Acreditando que os modelos representam um potencial para o campo da supervisão, temos também consciência de que o uso que fazemos deles pode limitar a reflexão e bloquear outras perspectivas.

Tracy (2002: 29), nesse sentido, alerta para três perigos que os modelos de supervisão podem originar:

1. criar um esforço competitivo entre os adeptos de vários modelos, no sentido da submissão da comunidade educacional;
2. conduzir a investigação e prática através da perspectiva de um modelo apenas;
3. permitir aos modelos (mesmo os modelos múltiplos) limitar e definir as nossas percepções.

As exigências da formação e as necessidades do formando fazem com que seja necessário recorrer a diferentes estratégias de supervisão para ultrapassar eventuais dificuldades que o estagiário possa ter. Segundo Onofre (1996), as estratégias de supervisão são as seguintes:

- I. **Entrevista/Conferência** – permuta e análise de opiniões (significados) entre o formador e o (s) formando (s) sobre diferentes aspectos da formação, no sentido do esclarecimento e ajuda na identificação e resolução de problemas detectados;
- II. **Micro-ensino e Ensino real** – prática de ensino realizado em contexto simplificado ou em contexto real dirigida, quer à aprendizagem e aperfeiçoamento na utilização de procedimentos de intervenção pedagógica quer ao aperfeiçoamento dos mecanismos de decisão inter-activa;
- III. **Ensino em pares/Formação recíproca** – observação e avaliação recíproca das actividades práticas de formação (supervisão técnica) entre um conjunto de formandos (diagnóstico de problemas e formulação de ajudas entre colegas);
- IV. **Observação pedagógica** – registo sistematizado de informação visual e/ou auditiva recolhida sobre comportamentos, actividades e contextos da relação pedagógica;
- V. **Prelecção** – comunicação sistematizada de linhas ou orientações pedagógicas e teóricas relevantes para o processo de formação;
- VI. **Demonstração** – realização prática pelo formador de situações de ensino ilustrativas dos assuntos ou problemas teorizados na formação;

- VII. **Painel de discussão** – análise, em grupo, de assuntos ou problemas teóricos sob a forma de situações problema;
- VIII. **Autoscopia** – forma de auto análise e reflexão pessoal sobre os problemas individuais sentidos ou observados ao longo das diferentes experiências de formação;
- IX. **Estudo autónomo** – leitura, escrita e raciocínio de análise e síntese de bibliografia relativa aos assuntos analisados no decurso da formação.

(Onofre, 1996, p.91)

São hoje muitos e diferentes os modelos de supervisão utilizados na formação de professores/estagiários. É crucial que os modelos de supervisão pedagógica tenham em conta as características de cada estagiário, porque não há pessoas iguais. Contudo, esta supervisão deve ser aberta, rigorosa e sujeita a mudanças, para assim poder corresponder às necessidades de cada formando; se estes forem bem guiados, certamente que no futuro vão possuir ferramentas/conhecimentos para serem profissionais competentes.

Paiva (2004), remete-nos para a inovação. Para tal, e segundo o mesmo autor, os professores devem, a partir da prática pedagógica, da interacção com os pares e do conhecimento adquirido sobre a aprendizagem e o ensino na escola, produzir conhecimento profissional de base sobre o processo de ensinar.

Gonçalves (2006: 17), reforça a ideia quando diz que “formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido, mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo”.

Quando se pensa em formar professores, devemos pensar em formar profissionais competentes. Logo é necessário que o formando/estagiário, para além de todo o conhecimento académico que possui, seja capaz de fazer uma reflexão da sua teoria e prática, para conseguir detectar os erros e posteriormente os corrigir adquirindo assim novos saberes.

1.1- Estágio Pedagógico

O estágio pedagógico surge como um momento fundamental, conjugando-se aí factores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente o contacto com a realidade de ensino, tendo como factor central a acção educativa do aluno estagiário e a mediação de todo este processo – a supervisão.

Por se tratar do último ano da formação inicial dos candidatos a professores, por corresponder ao derradeiro momento da sua passagem pelo contexto académico, e pela qualidade e intensidade dos desafios e vivências que esta transição encerra, o estágio pedagógico é aqui entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto. Após um período de aproximadamente quatro anos de *exposição* a uma formação fundamentalmente teórica, e do confronto com uma multiplicidade de experiências e desafios encerrados pela sua passagem pelo meio académico (afastamento da família, construção de uma nova rede social, lidar com situações de avaliação, gestão autónoma do tempo de estudo/lazer ou do dinheiro), os jovens candidatos a professores têm agora a oportunidade de se estrear na profissão docente e de experimentar um novo conjunto de desafios desenvolvimentais, potenciais promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afectivo, social e comportamental. A observação de profissionais mais experientes e conseqüente interacção, a sua socialização no *universo-escola* e na profissão docente, a *experienciação* directa e a reflexão sobre o acto de ensino, ou, ainda, a assunção de um novo conjunto de papéis e responsabilidades surgem enfatizados pela literatura como alguns dos desafios mais comuns (Caires, 2003; Cavaco, 1990; Galvão, 1993; Lacey, 1977; McNally et al., 1997).

Uma das grandes preocupações na formação de professores é a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional. Este é um momento fundamental que condicionará a sua futura prática profissional e a formação de docentes, pois vivem uma experiência única de formação e acompanhamento. Esta etapa arrasta consigo a criação de expectativas em relação ao seu desempenho como professor, situações difíceis e imprevistas, a constante exigência de respostas adequadas e imediatas, permite-nos perceber algumas das suas insuficiências, quando confrontados com a realidade.

O estágio, surge assim, como uma componente fundamental do processo de formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor "aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor", Machado (1999), e a melhor atitude de adaptação à nova realidade que irão encontrar no futuro, na medida em que, esta fase de iniciação decorre sobre o apoio de outros professores, nomeadamente, o supervisor e o professor cooperante que têm como objectivo fundamental ajudar o aluno estagiário a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, e, também, ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino/aprendizagem.

Segundo Simões (1996: 132), o estágio pedagógico assume uma importância fulcral, é aliás “indubitável que, no decurso da carreira poucos períodos se comparam a este em importância (constituindo) um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor”.

Com efeito, cada aluno estagiário apresenta características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias, revelando no essencial enormes dificuldades em utilizarem os conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial nas situações concretas de ensino - prática. Em consequência, os objectivos e os programas de orientação devem tomar em consideração a vasta diversidade dessas características e necessidades, de forma a preparar os estagiários - futuros professores para os desafios e problemas concretos do seu trabalho diário na escola, conduzindo-os no sentido de uma inovação permanente da sua prática pedagógica, evitando de facto *rotinizar* a sua acção pedagógica.

Segundo S. N. Jesus, (1996), o período de estágio pedagógico é essencial na carreira de qualquer professor por vários motivos, entre eles:

- É a fase inicial da prática profissional, sendo nesta etapa que ocorrem algumas das experiências profissionais mais marcantes;
- É a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e receptivos às sugestões dos colegas mais experientes;
- É uma fase acompanhada e norteadada, a qual, se for devidamente abordada, pode contribuir para um sentimento de maior confiança e dedicação relativamente ao seu percurso no futuro como docente.

Sendo uma das funções do estágio assegurar experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais (Alarcão, 1996; Amaral et al., 1996, Espiney, 1997; Ryan et al., 1996), há que mover esforços — por parte das entidades responsáveis — no sentido de uma conceptualização e organização dos estágios mais estruturados e intencionalizados. Isto é, factores como a duração, o tipo de acompanhamento, a avaliação ou as formas de articulação com as restantes componentes do curso deverão ser devidamente ponderados.

Como referem “Ponte *et al.* (2000) “, Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas”.

1.2-A supervisão na UTAD

O Estágio Pedagógico, incluído no 2º Ciclo de Estudo em Ensino, constitui uma componente fundamental, na qual os estagiários dão início à sua experiência profissional, com a orientação da universidade formadora e das escolas onde o estágio se realiza.

É no ano de estágio que os novos professores são, pela primeira vez, confrontados com a realidade profissional pedagógica, e a respectiva orientação tem um papel muitas vezes decisivo nos caminhos que o novo professor vai seguir.

O Estágio Pedagógico em Educação Física, entendido como um processo através do qual todos os conhecimentos e experiências teórico-práticas são integrados na prática real da profissão docente, realiza-se através da colaboração das Escolas Básicas e Secundárias com a Universidade. Esta prática real, consiste no cumprimento e desenvolvimento de actividades a realizar na Escola e na Universidade (Regulamento do Estágio Integrado das Licenciaturas em Ensino da UTAD, 2006/07), permanecendo sob a supervisão dos respectivos orientadores.

Pode afirmar-se que os três grandes objectivos do estágio pedagógico passam por: possibilitar a integração dos estagiários no exercício da vida profissional de forma

progressiva, orientada e apoiada; promover em contacto com os problemas concretos a aquisição dos conhecimentos, normas, atitudes, e destrezas que conduzam à competência profissional, à capacidade de inovação, à criatividade e, por fim, permitir o desenvolvimento das dimensões fundamentais da actividade docente (Regulamento de estágio integrado das licenciaturas em ensino da UTAD, 2006/07: 1).

O Estágio pretende ser um meio para um aperfeiçoamento dos novos professores na relação ensino/aprendizagem, na intervenção na escola e na relação com o meio, facilitando a sua formação nos níveis científico, pedagógico, didáctico e relacional.

Moreira et al (2006, p:49) referem o seguinte:

“As características do estágio pedagógico sustentam alguns dos critérios de qualidade da *investigação-acção*: 1) o principal foco de atenção dos estagiários é a sala de aula e os processos ensino/aprendizagem, visando a exploração de modos de a melhorar, a curto prazo, o que vem ao encontro da natureza prática e situacional da *investigação-acção* e da sua orientação para a melhoria da acção educativa, ou seja, formar alunos e cidadãos mais críticos e autónomos; 2) o facto de os estagiários trabalharem em grupo, com apoio *supervisivo* na escola e na universidade, garante a participação e a colaboração, dado que aqueles assumem um papel activo na construção do seu conhecimento profissional; 3) a natureza cíclica e flexível da metodologia da *investigação-acção*, que submete as teorias subjectivas dos participantes ao escrutínio colaborativo das evidências encontradas, articula investigação e ensino, teoria e prática, reflexão e acção, potenciando a autonomia e a emancipação dos professores, finalidade última do ano de estágio”

Através de uma aproximação a situações reais na sua prática e experimentação, o estágio proporciona uma experiência que facilita a transição dos conhecimentos adquiridos na universidade para a sua aplicação prática, em contexto real, melhor dizendo, a sua integração teórica e prática. A concretização do estágio realizado nestas condições conduz o estagiário à conclusão da sua formação inicial que lhe permite encetar o seu caminho profissional.

Sem dúvida, o estágio deve proporcionar aos candidatos a professores experiências quer ao nível da planificação, do ensino e da avaliação, tendo como

preocupação final a sua formação, a aquisição de competências, aliás, a obtenção da mestria. Com o estágio pedagógico pretende-se desenvolver no professor estagiário um conjunto de competências de natureza científica e pedagógica, cujo objectivo principal é o desempenho eficaz da sua profissão.

O núcleo de Estágio de Educação Física é constituído por vários estagiários, bem como pelo orientador da escola e pelos supervisores da Universidade. Os orientadores da escola são acompanhados e coordenados pelo professor supervisor e coordenador da universidade, este o responsável pela unidade curricular de Estágio que decidirá a necessidade da periodicidade das reuniões de coordenação. Ao longo do ano de Estágio, cabe a cada um destes elementos realizar diversas tarefas que se interligam, das quais destacamos as mais importantes e relevantes.

Ao observarmos a cadeia de supervisão pedagógica, verificamos que ao orientador da escola é atribuída uma grande responsabilidade no processo formativo do jovem professor, uma vez que este é o elemento que interage mais directamente com o estagiário na sua actividade profissional. O orientador deve ser capaz de criar as condições necessárias para o sucesso dos estagiários. Neste sentido, podemos referir algumas das tarefas que, de acordo com o regulamento de estágio pedagógico em vigor na UTAD (2009/2010), o orientador deve cumprir:

Tarefas e Competências dos Orientadores da Escola:

- Orientar, avaliar e classificar os estagiários nas seguintes tarefas:
 - Nas práticas pedagógicas supervisionadas, observando e avaliando todas as aulas que o estagiário leccionar;
 - Em todas as actividades na vida da escola em que estes participem, nomeadamente em acções de formação; torneios *inter-turmas*; corta-mato; visitas de estudo, etc.
- Reunir regularmente com os seus estagiários, procedendo a painéis de debate, desenvolvendo tarefas de avaliação e de formação, tais como:
 - Estimular a capacidade de reflexão e de auto-avaliação consciente sobre as tarefas desenvolvidas pelos estagiários e avaliadas pelos orientadores;
 - Responsabilizar os estagiários pelo seu desempenho e pela sua avaliação;

- Perceber e interpretar os acontecimentos relacionados com as tarefas de estágio;
 - Desenvolver competências de planeamento, dinamização e promoção de actividades de participação na vida da escola;
 - Estimular a criatividade e empenho dos estagiários;
 - Realizar outras tarefas que os Orientadores entendam ser pertinentes no desenvolvimento do estágio na escola.
- Avaliar todas as tarefas e discutir as prestações dos estagiários, apresentando propostas de melhoria durante os painéis de debate.
 - Elaborar em cada reunião e/ou momento de avaliação uma acta/sumário do que foi discutido e na qual fiquem registadas as presenças, as ausências e os atrasos dos estagiários.

Tarefas e Competências do Estagiário

Com os seus Orientadores e Supervisores, os estagiários devem proceder a Painéis de Debate acerca das tarefas realizadas e avaliadas.

A preocupação dos programas de formação relacionados com os professores das diferentes disciplinas reveste-se de um sentimento prioritário, no que concerne à sua investigação nos últimos anos. Estes estudos, de acordo com Mellano e González, (2000), resultam numa mudança de paradigmas de racionalidade técnica, a qual utiliza conhecimentos conseguidos através da teoria ao paradigma do pensamento, concebendo o professor como um profissional reflexivo, que percebe, emite opiniões, decide e desenvolve hábitos e conhecimentos práticos resultantes do seu próprio crescimento profissional.

Através da orientação, pretende-se formar professores capazes de corresponder de forma autónoma e responsável a um conjunto de características próprias pela disciplina, projectando e conduzindo o processo de ensino – aprendizagem com as turmas. Neste processo, destacam-se alguns aspectos considerados como fundamentais na condução do estágio pedagógico, tais como: o planeamento, processos de avaliação e classificação. Considere-se ainda as estratégias de ensino, técnicas de intervenção pedagógica, intervenção pedagógica propriamente dita (leccionação); e a Auto-

avaliação: autocorreção das suas funções, da sua actividade pedagógica (melhoria do seu desempenho) e heteroavaliação de acordo com os critérios em vigor na UTAD.

Actividades e Tarefas de Estágio a serem Avaliadas:

- Actividades de Ensino e Aprendizagem
 - Elaborar Unidades Didácticas;
 - Elaborar Planos de Aula;
 - Proceder às Práticas Pedagógicas (PPS): Nas turmas do Orientador/Professor Cooperante da Escola ou outros Professores da Escola, e nas aulas das turmas que lhe forem atribuídas;
- Actividades de Relação Escola - Meio
 - Estudo De Turma ou de Caso
- Acção de Formação
 - Concepção / Projecto;
 - Documento / Trabalho Escrito;
 - Realização / Prelecção;
 - Balanço
- Dossier Individual
- Atitude do Estagiário
- Perfil Global do Estagiário

No nosso entendimento, o modelo em que assenta a concepção de estágio, e consequentemente a supervisão pedagógica, tem as suas raízes num panorama reflexivo e integrador. Na prática da supervisão, é esperado que se alie a experiência à reflexão.

É fundamental que o estágio pedagógico contemple a reflexão, como forma de responder às distintas exigências da profissão docente, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias através das quais os estagiários possam desenvolver comportamentos intencionais e conscientes.

2- O Papel do Professor

2.1- Princípios da actividade do Professor

Nos dias de hoje ser professor, vai muito para além das salas de aula. Pode dizer-se que para além de gestor da aula, o professor tem que ser um gestor de relações pessoais e de conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interacção entre os vários elementos da comunidade escolar. O professor vê-se, assim, envolto numa multiplicidade de tarefas às quais tem de ser capaz de dar resposta.

Segundo Matos, (1989), a actividade do professor comporta tarefas diversas, o que lhe exige conhecimentos como meio de as resolver; mais, capacidades de análise do aluno, de modo a integrar na resolução das tarefas os seus interesses e necessidades; ainda, habilidades e hábitos, de forma a resolvê-las com qualidade e eficácia.

Ao professor é pedido que dê resposta às múltiplas tarefas, inerentes à sua função, desenvolvendo-se esta através da comunicação que se estabelece através da ligação entre este, os alunos, pais e comunidade educativa.

A actividade do professor decorre num processo de comunicação onde professores e alunos interagem e transformam os seus comportamentos (Matos, 1989).

A capacidade profissional do professor tem de ir para além das tarefas didácticas de planear, realizar e avaliar no contexto do processo de ensino - aprendizagem no quadro mais vasto da turma. Na realidade, o professor só poderá responder com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado, se compreender e se envolver no contexto global da sua mestria.

Presentemente, exige-se que, além da capacidade de dar cumprimento aos currículos previamente determinados, o professor seja um gestor em situação real, um decisor e um intérprete crítico da sua própria actuação. Portanto, deter a capacidade de tomar decisões acertadas e de resolver problemas práticos em interacção com outros actores – os alunos, mas também os colegas e outros membros da comunidade – que desempenham um papel essencial na actividade do professor.

2.2- Competência profissional do professor

O ofício de professor não é imutável e, de facto, as suas transformações passam, principalmente pela emergência de novas competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efectivos escolares e a evolução dos programas.

Embora todas as competências “pedidas” ao professor sejam importantes, a condução do processo de ensino - aprendizagem assume-se como tarefa fundamental do professor. Para Alarcão (1982), ser professor é essencialmente ser uma pessoa capaz de tomar decisões face ao processo ensino - aprendizagem, no sentido de o encaminhar para um melhor rendimento educativo.

É certo que, sendo várias e diferenciadas as tarefas a que o professor tem de dar resposta na escola, não é menos certo que elas se interligam e desaguam num objectivo comum: um ensino de qualidade num quadro mais geral da preparação dos alunos para a vida activa. Pretende-se com certeza uma escola que dote os alunos de competências permitindo-lhes dar resposta às também múltiplas tarefas, que a sociedade exige e o processo de realização pessoal impõe.

A especialização, o pensamento e as competências dos professores são objectos de inúmeros trabalhos, inspirados na ergonomia e na antropologia cognitiva, na psicologia e na sociologia do trabalho, bem como na análise das práticas

No nosso entendimento, o modelo em que assenta a concepção de estágio, e consequentemente a supervisão pedagógica, tem as suas raízes num panorama reflexivo e integrador. Na prática da supervisão, é esperado que se alie a experiência à reflexão.

Para Perrenoud (2000 e 2002), todo o referencial tende a desactualizar-se pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Ele escolhe como referencial aquele que acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. Enfim, um referencial compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direccionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projectos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipa docente e responsabilizar-se colectivamente pelos alunos, colocar as

crianças no centro da acção pedagógica, recorrer aos métodos activos, aos procedimentos de projecto, ao trabalho por problemas abertos e por *situações-problema*, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania. Num inventário não definitivo, nem exaustivo, são tratadas dez grandes famílias de competências. O autor alerta-nos para o facto de nenhum referencial poder garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício das competências que ele operacionaliza.

O referencial escolhido associa a cada competência principal algumas competências mais específicas, que são, de certa forma, as suas componentes principais.

A noção de competência é designada pelo autor como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, baseando-se em quatro aspectos:

- I. as competências não são saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- II. essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, ainda que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
- III. o exercício da competência passa por operações mentais complexas subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos conscientemente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma acção relativamente adaptada à situação;
- IV. as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Administrar a progressão das aprendizagens mobiliza cinco competências mais específicas:

- I. conceber e administrar *situações-problema* ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos;
- II. adquirir visão longitudinal dos objectivos de ensino;
- III. estabelecer laços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem;
- IV. observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa;
- V. fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

Na maioria das vezes, descrever uma competência equivale a evocar três elementos complementares:

- I. os tipos de situações nas quais há um certo domínio;
- II. os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o “saber fazer” (*savoir-faire*) e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
- III. A natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

Seguem-se abaixo as dez famílias de competências, com um referencial que servirá para um melhor entendimento e para a formação de representações cada vez mais precisas de competências em questão (Perrenoud 2000):

1. Organizar e dirigir situações de Aprendizagem;
 - Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objectivos de aprendizagem;
 - Construir e planear dispositivos e sequências didácticas.
2. Administrar a progressão das aprendizagens:
 - Adquirir uma visão longitudinal dos objectivos do ensino;
 - Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação:
 - Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades;
 - Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho:
 - Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação;
 - Favorecer a definição de um projecto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipa:

- Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;
 - Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola:
- Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos;
 - Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem).
7. Informar e envolver os pais:
- Dirigir reuniões de informação e de debate;
 - Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias:
- Utilizar as ferramentas multimédia no ensino;
 - Explorar as potencialidades didácticas dos programas em relação aos objectivos do ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão:
- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais;
 - Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua:
- Saber explicitar as próprias práticas;
 - Acolher a formação dos colegas e participar nela;
 - Negociar um projecto de formação comum com os colegas;
 - Dirigir reuniões de informação e de debate;
 - Envolver os pais na construção dos saberes.

O exercício competente da função de professor exige todo um conjunto de requisitos, que vão desde o possuir conhecimento especializado e capacidade de o transmitir até à faculdade de se relacionar para tornar o processo “aprazível” e susceptível de surtir efeito nos alunos. Por conseguinte, o êxito nas aprendizagens depende, em grande parte, da qualidade do ensino, em resumo, da competência do professor em criar condições de sucesso aos alunos.

O conceito de competência gera alguma polémica e não reúne consenso segundo (Parry, 1996, Mirabile, 1997, Stoof et al. 2002); estes dizem-nos que competência incorpora quase sempre o conhecimento, habilidades e atitudes. Sabemos então que o conhecimento é bastante importante para conseguirmos ter competência e para também sermos profissionais realizados. Definitivamente, o conhecimento é a base da competência.

2.3- Conhecimento profissional do professor

Nos últimos anos, vários autores tem procurado investigar sobre conhecimentos que o professor necessita de dominar para poder ensinar, tendo sido designado de “conhecimento de base” (Graça, 1999, Grossman, 1990, Pacheco e Flores, 1999 e Shulman, 1987).

O conhecimento de base também é denominado por Nascimento (2002) de conhecimento profissional; refere-se aos dotes cognitivos que os professores devem possuir para realizar o ensino competente (Fenstermacher, 1994; Monteiro, 2001).

Por sua vez, Grossman (1990), além de enumerar os diferentes tipos de conhecimento do professor, vem tornar mais compreensíveis as relações entre eles; este faz a divisão em 4 componentes: Conhecimento da matéria de ensino (estruturas sintáticas, conteúdo, estruturas substantivas), Conhecimento pedagógico Geral (alunos e aprendizagem, gestão da aula, curriculum e instrução, outra), Conhecimento pedagógico do conteúdo ou concepções dos propósitos para o ensino da matéria (conhecimento curricular do conteúdo, conhecimento de estratégias de instrução, e o conhecimento da compreensão dos alunos) e conhecimento do contexto mais propriamente dos alunos (comunidade, sistema educativo e a escola) - este é conhecido como o Modelo do Conhecimento do Professor de Grossman (1990). A concepção dos propósitos para o ensino da matéria é a primeira componente da estrutura do conhecimento pedagógico, esta é relevante para a tomada de decisão do professor. Segundo (Graça, 2001), na base do conhecimento dos propósitos, estão os valores pessoais e as crenças e valores educacionais desenvolvidos pelo professor ao longo da sua carreira profissional. Este autor refere ainda que estes conhecimentos permitem ao professor adequar as suas propostas de ensino aos níveis dos alunos, tendo em conta o

conhecimento dos programas bem como a forma de os articular com os recursos didáticos.

Fenstermacher (1994) diz-nos que, de acordo com a literatura, existem duas linhas de investigação relativamente ao conhecimento do professor: uma relativa ao conhecimento formal, que é validado pelas pesquisas universitárias; e outra relativa ao conhecimento prático, que é gerado pelo próprio.

Grossman (1990) e Shulman (1987), consideram como principais fontes do conhecimento de base para o ensino, a percepção da matéria de ensino, o entendimento do currículo e outros conhecimentos sobre o ensino com origem na literatura e na experiência de ensinar.

Shulman (1987) apresentou 7 categorias do conhecimento de base para o ensino são elas:

- I. Conhecimento do conteúdo – conhecimento acerca da matéria a ser ensinada;
- II. Conhecimento pedagógico geral – conhecimento acerca de métodos de ensino comuns a diferentes matérias e situações;
- III. Conhecimento pedagógico do conteúdo – conhecimento acerca de como ensinar uma matéria ou tema a grupos específicos em contextos específicos;
- IV. Conhecimento curricular – conhecimento do conteúdo de programas adequados ao desenvolvimento dos alunos de diferentes níveis de escolaridade;
- V. Conhecimento dos contextos educativos – conhecimento acerca do impacto do contexto da instrução;
- VI. Conhecimento dos alunos – conhecimento acerca da aprendizagem humana aplicável ao ensino;
- VII. Conhecimento dos objectivos educativos – conhecimento acerca dos objectivos, propósitos e estrutura do sistema educativo.

Para Cristensen (1996) e Metzler (2000), a proposta apresentada por Shulman (1987), composta por sete categorias de conhecimento, é uma das propostas que melhor acolhimento teve na área da formação de professores.

Graça (1997) refere que, o *construto* “conhecimento pedagógico do conteúdo” resulta do entrelaçar de várias dimensões do conhecimento, essenciais ao desempenho

da actividade docente, nomeadamente o conhecimento da matéria de ensino, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento dos contextos do sistema educativo.

O conhecimento da compreensão dos alunos pressupõe que o professor tenha domínio sobre o que os seus alunos sabem sobre determinada matéria e que conheça as características dos alunos e a sua forma de aprender. Em consequência, o professor poderá conceber melhores formas de representação e explicação da matéria (Graça, 1997).

Relativamente ao conteúdo, tal como já ilustramos ao longo desta exposição, o conhecimento do professor tem sido objecto de várias pesquisas, pese embora os pontos de abordagem nem sempre serem coincidentes. No entanto, e não obstante a diversidade de estudos sobre o conteúdo do conhecimento, permite-nos perceber melhor o que é o conhecimento do professor e qual a sua importância. Sherin et al. (2000), referindo-se à forma do conhecimento do professor, considera que este inclui as agendas, os guias do currículo e as rotinas. Por agendas, o autor entende como sendo os planos de aula idealizados mentalmente pelo professor, que fornecem determinada estrutura e esquema do seu trabalho. Adicionalmente, importa referir que, neste entendimento, os planos de aula estabelecem metas e variáveis para a acção do professor, são dinâmicos e podem ser modificados durante a própria aula.

Assim, actualmente, podemos dizer que os estudos, sobre o conhecimento do professor, que já consideram o conteúdo e a forma, revelam um entendimento diferenciado acerca de como o conhecimento do docente deve ser tido em conta, no processo de orientação dos estagiários; até porque, o conhecimento do professor associado à competência profissional há-de ser sempre um conhecimento fundamental para o professor.

Quando procuramos fazer esta leitura, da relação entre a forma e o conteúdo do conhecimento ao nível da supervisão e formação de professores, constatamos que esta adquire uma importância acrescida, uma vez que os professores estagiários possuem um maior volume de conhecimentos quanto ao seu conteúdo, mas é através da prática que vão encontrar a forma de o adequar (o conhecimento) ao ensino e aos seus alunos.

2.4- Professor: O que pensa e como age

Neste ponto, importa tentar perceber a relação do pensar com o agir, segundo Clark e Peterson, (1986, 1990); para um entendimento adequado do comportamento do professor, há que ter em conta os pensamentos, as cognições, as crenças do sujeito, pois são estas que determinam e dão significado ao comportamento e que estruturam e organizam o mundo.

Clark e Peterson realizaram um modelo de pensamento e acção do professor, que abrange tanto a dimensão mais visível do ensino, como a dimensão mais oculta, integrando as duas grandes correntes de investigação – a via behaviorista e a via cognitivista (Januário, 1992, 1996; Henrique, 2004; Anacleto, 2008).

O modelo representa a integração dos dois domínios de investigação em que a configuração circular não surge por acaso, serve para demonstrar a influência mútua existente entre as componentes de cada domínio.

As acções do professor e os seus efeitos, na dimensão mais visível, reportam-se ao comportamento do professor na sala de aula, ao comportamento do aluno na sala de aula e ao rendimento do aluno.

A dimensão mais oculta foca o pensamento do professor na interligação das suas três componentes: 1) o domínio das teorias e crenças, que representa o manancial de conhecimento que os professores possuem afectando os pensamentos que ocorrem antes, durante e após a sua acção, ou seja, que altera a planificação e os pensamentos e decisões na interacção (Graça, 1997); 2) o domínio do planeamento (pensamento pré e pós interactivo) que pressupõe compreender como o professor transforma e interpreta conhecimento, formula intenções e actua em função desse conhecimento e dessas intenções (Clark e Dunn, 1991); 3) o domínio dos pensamentos e decisões interactivas que inclui os pensamentos e as decisões que ocorrem no decurso da acção directa do professor com os alunos (Clark e Peterson, 1986).

Tanto na fase de planeamento como na fase de realização, o professor inclui os processos de pensamento antes da acção (fase pré-interactiva) como os pensamentos de reflexão da acção (fase interactiva e pós-activa), ou mesmo, pensamentos projectivos, de perspectivação de acções posteriores.

Importa ainda referir que, o processo de interacção cíclica, atrás descrita, que se estabelece entre o pensamento e as acções sucessivas do professor, ilustra bem a

importância da tomada de decisão nos diferentes momentos da actuação do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Em termos genéricos, podemos considerar três tipos de acções: as pré-activas, as interactivas e as pós-activas (antes, durante e depois), ou também podem ser consideradas de pré-impacto, impacto e pós-impacto. As acções pré-activas correspondem às tarefas relativas ao processo de reflexão e à planificação do ensino. Estas acções são o resultado de uma série de tomada de decisões relativas ao que ensinar, como ensinar e como avaliar. As acções interactivas fazem referência à actuação e à execução da planificação anterior, isto é, ao desenvolvimento de actividades e tarefas na aula, bem como às interacções com os alunos. As acções pós-activas são constituídas por todas as tarefas de reflexão, interpretação e valorização do processo de ensino - aprendizagem e resultados que se obtiveram. A avaliação é, portanto, o eixo central deste processo de acções, sendo o resultado da mesma um elemento de incidência sobre as novas decisões de uma nova fase pré-activa do processo (Lucea, 2001).

Existem dois pontos fundamentais nos processos de pensamento do professor:

- Os professores são profissionais racionais, melhor, os professores constroem a sua acção de forma reflexiva agindo em função dos seus pensamentos, juízos e decisões (Zabalza, 1994).
- É assumido que os pensamentos dos professores guiam e orientam os seus comportamentos (Clark e Yinger, 1979, Shavelson e Stern, 1981, Zabalza, 1994). Os seus pensamentos (concepções, juízos, crenças, teorias, etc.) guiam a sua acção, e esta, por sua vez, influencia os pensamentos, pressupondo, por isso, um processo dialéctico construtivista, e não relações causais estritas (Zabalza, 1994; cf., igualmente, Clark e Peterson, 1986). Por conseguinte, pensamento e acção, apesar de constituírem estruturas independentes, estão interligados e vão-se modificando mutuamente.

Deste modo, a noção do papel da reflexão na tomada de decisão do professor, independentemente do momento dessa tomada de decisão, fica bem evidente. De referir que, já em 1983 Freire apontava a acção e a reflexão como elementos indissociáveis na *dialogicidade* na educação, afirmando que o diálogo “é o encontro em que se solidariza

o reflectir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformados e humanizados...” (p. 93).

O resultado da acumulação de acções que o professor tem que resolver, nos três momentos descritos, é o produto de um processo reflexivo por parte do mesmo e, em consequência, da tomada de decisões que combinam variáveis associadas a um determinado momento e a um determinado contexto.

Na base destes processos de reflexão e tomada de decisão está um conjunto de variáveis, tais como: o conhecimento académico que o professor adquiriu sobre as acções didácticas, o conhecimento prático acumulado pela sua experiência profissional, as convicções e crenças pessoais do professor sobre o ensino, os *construtos* pessoais, as teorias implícitas, a informação sobre a situação concreta, entre outras. Assentando neste entendimento, e reconhecendo que a maneira de ensinar do professor é influenciada pelo que ele pensa sobre o ensino, torna-se necessário conhecer as suas concepções acerca do processo de ensinar. Segundo Januário (1996:27), os processos de pensamento do professor dizem respeito às cognições e às tomadas de decisão por ele efectuadas, significando que “muito do que o professor faz depende da forma como concebe, como pensa e como decide”.

2.5- Desenvolvimento profissional do professor

Nos dias de hoje, o desenvolvimento profissional dos professores é entendido como um processo complexo de progressão tanto pessoal como social, alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos, condicionado por factores de natureza cognitiva, afectiva e social, animado por interacções sociais, vivências, experiências, reflexões e aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se desenvolve a sua actividade profissional (Day, 1999; Ponte, 1998).

Day (1999) considera que o desenvolvimento profissional engloba todas as experiências de aprendizagem formais e informais que beneficiam o professor, directa ou indirectamente, contribuindo para a qualidade do seu desempenho com os alunos. Descreve o desenvolvimento profissional como um processo complexo (baseado numa dialéctica entre acção e reflexão), através do qual o professor, individualmente ou com outras pessoas (nomeadamente, colegas e investigadores), reformula as suas orientações

peçoais relativamente às finalidades do ensino e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as técnicas e a inteligência (cognitiva e afectiva) indispensáveis ao exercício de uma prática de qualidade no contexto da escola. Na sua opinião, trata-se de um processo interno de crescimento e desenvolvimento gradual, fundamentado no pensamento e na acção dos professores, com uma dimensão emocional considerável, na medida em que decorre apenas quando compensa afectivamente e se traduz em satisfação pessoal e profissional.

Este processo de desenvolvimento pode ser difícil e complexo pois envolve alterações a diversos níveis: crenças, conhecimentos e práticas. Raramente implica a substituição completa de modelos didácticos, envolvendo, isso sim, reposicionamentos progressivos através de apropriações parcelares (Tal, Dori, Keiny e Zoller, 2001). As alterações ao nível das concepções, dificilmente se concretizarão quando: a) o professor está satisfeito com determinados modelos didácticos consolidados pela sua experiência profissional; b) existe coerência entre os seus objectivos, concepções e prática docente; c) existem factores no sistema educativo e na sociedade que reforçam modelos tradicionais e obstaculizam a mudança didáctica (Davis, 2003).

De acordo com vários autores, a reflexão – sobre a prática – assume um papel determinante no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Alarcão, 2001, Galvão, 1998, Ponte, 1998, Roldão, 1999, Schön, 1983, Zeichner, 1993). A reflexão na acção é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática. Segundo Schön (1983), este tipo de reflexão permite que os professores se assumam como investigadores na prática (e sobre a prática) e se envolvam num processo contínuo de auto-formação. Através da reflexão, os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal.

A reflexão na acção e sobre a acção permite que os professores se assumam como decisores e construtores de currículo, abandonando o papel de simples executores, orientados, exclusivamente, pelas directrizes provenientes do ministério e por materiais curriculares produzidos por entidades externas (manuais escolares) (Apple, 1997, Roldão, 1998, 1999). Através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar/(re)construir/desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas, diminuindo o que Roldão (1999) refere como o

“síndrome do cumprimento dos programas” (p. 45). A assunção deste papel tem consequências no estatuto do professor, facilitando a mudança no sentido do reforço da dimensão profissional e de uma diminuição da dimensão de funcionário, cada vez mais inadequada às características e aos problemas específicos das instituições escolares (Roldão, 1999).

3- O Papel do Supervisor/Orientador

Segundo Moreira (2005:76), “ o papel do supervisor consiste em mergulhar na complexidade, ir ao fundo das questões que cada situação coloca e mesmo interrogar a situação caso as questões não surjam naturalmente.

Actualmente a função que é atribuída ao supervisor da escola é a de orientar e mediar conhecimentos adquiridos, com aprendizagens a realizar, adoptando metodologias centradas no estagiário, sendo este o sujeito da construção do seu saber e do seu saber fazer. Cabe aos orientadores de estágio, principalmente aos das escolas, a tarefa, nem sempre fácil, de despertar nos seus estagiários atitudes de investigação, facto que só será possível se o orientador for capaz de ser ele próprio também investigador.

Alarcão e Tavares, (1987) entendem o supervisor como “a figura mediadora na interacção dos sujeitos com o saber e a experiência num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor”.

O orientador é aquele que observa a prática de um professor estagiário e intervém criticamente, pensando transformar o conhecimento empírico em conhecimento profissional validado pela sistematização reflexiva. Esta constitui um processo eficaz, possibilitando a reformulação constante da sua actuação e, por conseguinte, a melhoria das práticas pedagógicas, com vista ao sucesso dos alunos.

Durante o percurso de qualquer professor estagiário é fundamental que estes sejam devidamente acompanhados e apoiados pelo seu orientador, cabendo a estes a tarefa de “ (...) ajudar os futuros professores a interiorizarem durante a sua formação, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento” (Ziechner, 1993, p.17).

Neste sentido, “o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os professores a compreender as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 35). O supervisor encoraja a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão da reflexão na acção, como diz Schon. A reflexão sobre a reflexão na acção promove o desenvolvimento da formação contínua, a capacidade da auto-supervisão e da supervisão em grupo de colegas, como realça Zeichner (1993) citado

por Alarcão e Tavares (2003: 36). Os autores destacaram a importância da formação profissional orientada em contexto de trabalho no cenário reflexivo:

“O supervisor deve apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem decodificados para poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação. Mas a sua função inclui também a atenção, à riqueza que pode brotar da consciência de terem cometido erros, de se necessitar da ajuda dos outros e de pouco ou nada se aprender sem o empenhamento auto formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa. Nesta óptica, o modo de ensinar do supervisor enfatiza o seu papel de encorajador da exploração das capacidades de aprendizagens que residem nos estagiários, nas actividades e nas múltiplas interacções que se geram”.

Se é verdade que é imperioso planificar, organizar, pensar e reflectir sobre o que ensinar e como ensinar, também o é, que, os estagiários têm grande dificuldade em o fazer. Estes necessitam de ajuda do supervisor até serem capazes de o fazer autonomamente. Ao supervisor cabe a tarefa de guiar na organização das tarefas a realizar. Podemos tomar como exemplo, a elaboração de um plano de aula; neste caso o supervisor deve auxiliar o estagiário a encontrar a melhor forma de tornar o conhecimento adquirido, ao longo da sua formação académica, compreensível e adequado aos seus alunos. Importa ainda que incentive sistematicamente à realização da reflexão sobre o trabalho realizado e à perspectivação do que irá fazer nas aulas seguintes, que também é fundamental para essa compreensão.

O orientador tem um papel indispensável no que se refere à transição e integração dos conhecimentos adquiridos na Universidade com os conhecimentos necessários ao longo da sua prática pedagógica. É fundamental que os orientadores não se baseiem apenas na sua própria experiência, mas que se preocupem em manter actualizados os seus conhecimentos profissionais, e que possam especializar a sua formação no que se refere à própria orientação da prática pedagógica. Seria de todo importante, que a obtenção desta formação fosse condição necessária para o desempenho deste cargo de tão grande responsabilidade.

Na opinião de Alarcão e Tavares (1987), p: 68), “para que o processo da supervisão se desenvolva nas melhores condições é necessário criar um clima favorável,

uma atmosfera *afectivo-relacional* positiva, de entreaajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática entre o supervisor e o professor, e consequentemente, este processo conduzirá à maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional”.

A natureza das relações interpessoais que se estabelecem ao longo do estágio pedagógico também representa um elemento bastante valioso a ter em conta neste processo. Um clima afectivo e relacional entre os diferentes intervenientes no espaço de estágio pode influenciar positiva ou negativamente o seu desenrolar.

No entanto, há que referir que o importante papel a desempenhar pela pessoa do orientador, traduzido pela sua competência, poderá não ser suficiente no desenvolvimento dos estagiários, se estes não contribuírem e assumirem também as suas próprias responsabilidades em todo este processo, (Waite, 1995). Este autor considera a existência de três tipos de papéis no que se refere ao desempenho dos professores estagiários ao longo do estágio:

- O professor estagiário passivo, aquele que se caracteriza por uma atitude comodista, submissa, não questionando nunca a autoridade do seu orientador, pelo contrário, tentando até imitar a sua actuação com a dele.
- O professor estagiário colaborativo, aquele que respeitando as opiniões do seu orientador, tem a capacidade de abordar e adequar as situações reais bem como as suas acções, revelando boa capacidade de diálogo e de observação, identificando e interpretando as diversas situações através da sua própria análise.
- E o professor estagiário que tem dificuldades em aceitar as opiniões do orientador relativamente ao desempenho do primeiro nas suas tarefas de estágio, criando-se entre eles um ambiente de desconfiança, adverso pouco propício a uma aprendizagem da prática pedagógica.

Neste sentido, o mesmo autor destaca a importância do professor estagiário colaborativo; este tipo de desempenho representa um maior rendimento e benefício para todos os elementos participantes no processo de estágio, enriquecendo-os no desenvolvimento das competências pedagógicas, científicas, tanto ao professor formando como ao seu supervisor e, consequentemente, na maximização de todo o processo *supervisivo*, Waite (1995).

O Supervisor Escolar acompanha o jovem professor num processo de formação contínua, proporcionando momentos de reflexões e partilha de ideias, crenças, inseguranças, tentando efectivamente diminuir tensões, medos e angústias. É o momento de intervenção junto ao jovem professor, que faz com que este aprofunde os seus conhecimentos teóricos e práticos.

Obviamente não existem soluções prontas, nem receitas para o trabalho do Supervisor Escolar. É preciso criar soluções para os quotidianos da escola e dos professores a partir de cada realidade.

Concordo, então, com Franco (2003) quando diz que o Supervisor Escolar é aquela pessoa que sabe ver além das evidências do quotidiano, colocando-se em diferentes ângulos para distinguir várias e muitas faces da realidade da Educação, procurando estudá-las, confrontá-las e aprofundá-las pelo estudo, pelo diálogo, num processo de *acção-reflexão*, que alimenta continuamente a caminhada de toda a comunidade educativa, com vista á construção de *pessoas-sujeitos* da própria história.

O Supervisor é, ainda, aquela pessoa que sabe ouvir o inaudível, porque é sensível e perspicaz, e, na humildade, sabe trabalhar junto com o grupo, envolvendo todos no mesmo processo, valorizando e maximizando a participação de cada um na vivência dinâmica da proposta pedagógica. É ele que coordena, que articula a vida escolar no seu todo, para que na interacção de pessoas, vivências e acontecimentos, o *ensino-aprendizagem*, a educação e a vida se desenvolvam com sabor e sentido que a comunidade educativa lhe pretende dar, na linha da proposta pedagógica.

4- O Papel do Supervisionado/Estagiário

Apesar da existência de estudos acerca da importância da experiência de estágio na formação dos professores, poucos examinaram de perto a percepção dos estagiários sobre a formação recebida. E se pensarmos em estudos longitudinais, nomeadamente aqueles que analisam a opinião que os novos professores detêm sobre essa experiência depois de entrarem no mercado de trabalho, então são praticamente inexistentes. Urge sem dúvida a realização deste género de estudos, permitindo comparar as percepções que os estagiários tinham quando terminaram o estágio e as concepções que têm actualmente, após entrarem no mercado de trabalho e enfrentarem experiências profissionais noutros contextos. A intencionalidade última de um trabalho desta natureza seria garantir que os jovens professores de amanhã possam estar melhor preparados para enfrentarem os crescentes desafios do ensino (Platz, 1994).

O contexto em que esta situação ocorre não deve ser esquecido, pelo que as experiências fornecidas pela prática devem habilitar o jovem professor (estagiário) a ser bem sucedido, a sentir-se confortável na adopção da sua concepção de ensino, e a decidir estrategicamente ao enfrentar situações com condições adversas (Whipple, 2002).

Muitas vezes o estagiário inicia o seu processo com muitas expectativas e crenças. A preparação de futuros professores implica a aquisição de conhecimento de conteúdo, destreza pedagógica, alteração de crenças e desenvolvimento de um certo conforto na sala de aula. Os estagiários navegam neste processo de preparação em diferentes ritmos, usando diferentes percursos e estratégias.

É certo que a universidade constitui a primeira influência na formação dos professores. Contudo, a partir do estágio, os formandos passam a adquirir conhecimento através da sua experiência no ensino. No final dessa experiência, verificam-se mudanças na sua forma de pensar, fruto das interacções contínuas durante o estágio: com o orientador e o supervisor, com os seus pares e com toda a comunidade educativa. As interacções estabelecidas e a qualidade das mesmas proporcionam aos estagiários oportunidades para observarem, ajudarem, questionarem e reflectirem em conjunto, o que contribui para a construção do conhecimento. No seu estudo, Whipple (2002) considera que aprender é crescer nas situações do dia-a-dia, que o conhecimento é adquirido na situação e transferido apenas para situações similares e não pode ser

separado do mundo real, e que o conhecimento pedagógico de conteúdo é influenciado pela prontidão e pela habilidade com que é feita a reflexão acerca da prática.

Já vimos que os orientadores têm uma forte influência no comportamento dos estagiários. Mas há estudos, embora escassos, que apontam na direcção de que essa influência se prolonga nas decisões, que os novos professores tomam mais tarde, durante a sua carreira profissional. Osunde (1996) estudou as percepções que os estagiários adquiriram através dos comportamentos e práticas do orientador, e quais as que tiveram maior impacto nas suas experiências enquanto estagiários, bem como a ligação entre o estilo adoptado pelos novos professores no primeiro ano da carreira profissional e aquelas (práticas) que aprenderam com o orientador. Por outras palavras, analisou quais as percepções que os estagiários assumiram como únicas e de longa duração no impacto do seu próprio ensino, nunca perdendo de vista que as percepções dos estagiários acerca dos comportamentos dos orientadores são fontes de informação importantes para a melhoria, não só dos estagiários, mas do próprio ensino. Os estagiários concordaram que as suas experiências durante a prática tiveram uma influência poderosa no seu desenvolvimento profissional, e que a personalidade dos orientadores é um factor decisivo na sua formação. As experiências positivas que viveram com os seus orientadores fizeram a diferença nas suas percepções acerca do ensino. Concluíram que o ensino pode ser um prazer se o professor tiver bom senso nos aspectos organizativos, mantiver uma atitude positiva e compreensiva e se possuir conhecimento.

Retomando a perspectiva construtivista em que se baseia o nosso raciocínio, não podemos esquecer a importância da aceitação da dificuldade de ser professor na actualidade. O grau de exigência que se coloca ao professor e a complexidade do acto educativo levam à necessidade de saber lidar, simultaneamente, com a frustração e com a riqueza da profissão – o erro e a ilusão de Edgar Morin (2000). É necessário assumir uma atitude *crítico-reflexiva* e partilhar uma cultura colaborativa. Os estagiários cedo reconheceram a dificuldade de ensinar numa perspectiva construtivista, mas continuam com a disposição de alterar a sua prática e de enfrentar o desafio. Rovengo e Bandhauer (1997) enfatizam o profissionalismo, enaltecendo a importância de o professor fazer formação contínua e frequentar *workshops*, e consideram como prémio a renovação contínua e o desafio constante que a profissão proporciona. Ao contrário daqueles

professores, cuja formação tradicional não lhes permite interiorizar que os alunos se devem envolver nas suas aprendizagens, os professores que defendem e praticam uma concepção construtivista do ensino evidenciam envolvimento com a profissão, com aquilo em que acreditam e com a construção da profissionalidade. Simultaneamente, a sua concretização leva a uma eficiente educação dos alunos e a um reforço do valor que a disciplina de Educação Física tem, o que contribui para a satisfação profissional e pessoal numa carreira bem sucedida.

4.1- Supervisão na reflexão do professor estagiário

É fundamental que o estágio pedagógico contemple a reflexão, como forma de responder às distintas exigências da profissão docente, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias através das quais os estagiários possam desenvolver comportamentos intencionais e conscientes.

Segundo Zeichener (1993), os supervisores devem proporcionar aos formandos a possibilidade de desenvolver a capacidade de reflexão sobre a sua prática a fim de a melhorarem, implicando-os e responsabilizando-os pelo próprio desenvolvimento profissional.

No seguimento, Rodrigues (2001) faz referência à natureza da reflexão, diz que “(...) a reflexão não é natural e para se estimular, desenvolver, cimentar, requer dispositivos, estratégias e... formadores/mediadores capazes de perceber, não como modelos a imitar (...) capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem professor(...)” (Rodrigues, 2001, p.9). Tendo em conta este pressuposto da reflexão, reconhece-se que nenhum formando se forma recorrendo apenas aos seus meios, logo são necessários dispositivos ou agentes, que funcionem como mediadores dos processos (Rodrigues, 2001). O supervisor assume um papel fulcral, ele é o mediador para o formando conseguir realizar a reflexão. É importante que o orientador e o futuro professor/estagiário possuam características reflexivas, estas servirão para o presente e para o futuro. “Assim o supervisor/orientador de estágio será encarado como promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum” (Amaral et al. 1996, p. 91).

O reconhecimento das percepções acerca das influências recebidas não dispensa uma prática reflectida. Para Goodfellow (2000), a prática reflexiva torna-se uma forma onde, não apenas os professores, mas também os estagiários se podem interrogar acerca das suas práticas, e dessa forma, criarem as suas próprias concepções de ensino. E por sua vez, as diferentes concepções de ensino e de desenvolvimento profissional sustentadas pelos estagiários podem influenciar o que eles consideram relevante e útil no processo de formação e na forma como analisam a sua prática e a dos outros.

Albuquerque, Graça e Januário (2005) referem que a prática, ao ser problematizada, desencadeia a acção reflexiva, procurando soluções lógicas para os problemas que a própria prática levanta. Isto exige do professor muita intuição, mas também muito comprometimento emocional e, de certo modo, apaixonado, assumindo-se como um ser humano único, que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos na educação de outras pessoas. Depois de descobrir a sua maneira pessoal de ensinar, o professor assume-se como facilitador e criador de situações que conduzem à aprendizagem. No entanto, para que essa descoberta seja possível, não basta passar pela experiência de estágio, é necessário que seja uma experiência de qualidade, agradável e positiva (Osunde, 1996) para o sujeito que a vivencia, e que haja possibilidade de fazer o *transfer* das aprendizagens dessa experiência para experiências posteriores.

Para que a experiência de estágio seja uma experiência de qualidade, que proporcione a construção de um conhecimento *crítico-reflexivo*, induzindo à criação de concepções de ensino assumidas individualmente, não basta que o orientador exprima as suas opiniões e seja encarado como um modelo. Ele deve criar situações onde os estagiários sejam desafiados a construir o seu conhecimento e a monitorizar a eficácia das suas decisões (Calderhead & Robson, 1991). A este propósito, Weinstein (1990) considera indispensável que os professores se tornem “*decision-makers*” no complexo envolvimento da sala de aula, sendo o orientador o propulsor dessa mudança de atitude.

Na prática reflexiva a teoria e a prática estão ligadas entre si, a reflexão faz com que a teoria e a prática se aproximem o que facilita a construção de saberes.

Segundo Alarcão e Roldão (2008: 16), a noção de teoria prática “íntegra e recria múltiplos saberes fundadores do saber profissional dos professores, pelas interacções que (...) se estabelecem entre o saber, as pessoas e o contexto”.

Há dois anos, seguindo este raciocínio, Alves (2008) defendeu que é através da reflexão, que o professor encontra ferramentas tornando-o mais capaz de dar resposta às novas e diferentes situações com que se vai deparando ao longo da vida. Alarcão (2002) realça o valor da epistemologia da prática e refere que é através da prática que os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo de acção. As relações dinâmicas que resultam da prática, caracterizada muitas vezes pela incerteza, mas também por decisões contextualizadas, contribuem, através da reflexão, para a aquisição de um conhecimento prático fundamental.

Schon (1983) sugere uma epistemologia da prática, onde a formação de professores deve incluir uma forte componente reflexiva a partir de situações reais, a fim de combater um paradigma de racionalidade técnica enraizado há muito na Educação.

Estou de acordo com Vasconcelos (2000) quando refere: temos de ter consciência que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores para a prática de um ensino reflexivo, há um conjunto de destrezas a serem dominadas por eles para concretizarem um ensino reflexivo. Segundo Pollard e Tann(1987), as destrezas necessárias à realização de um ensino reflexivo são:

- I. destrezas empíricas, que requerem a aquisição de dados objectivos e subjectivos (sentimentos, afectos) e implicam a capacidade de recolher dados, descrever situações, processos, causas e efeitos;
- II. destrezas analíticas, que têm como finalidade adquirirem conhecimento, a partir de análise de dados compilados;
- III. destrezas avaliativas, que permitem aferir os resultados e consequências educativas dos projectos desenvolvidos;
- IV. destrezas estratégicas: dizem respeito ao planeamento da acção, à antecipação da sua implementação seguindo a análise realizada;
- V. destrezas práticas: para se obter determinado efeito é necessário ter a capacidade de relacionar a análise com a prática;

- VI. destrezas de comunicação: os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das actividades de trabalho e de discussão em grupo.

As diferentes destrezas acima referidas por Pollard e Tann (1987), faz com que pensemos que é realmente necessário o seu desenvolvimento na formação de professores estagiários, devendo de facto serem incluídas nas actividades de formação a fim de permitir a aquisição das destrezas referidas.

Com todas estas perspectivas de diferentes autores, Zeichner (1993) expõe as tradições da prática reflexiva, na formação de professores, desta forma:

- I. Académica – reflexão baseada na tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento e compreensão do futuro professor.
- II. Eficiência social – aplicação de estratégias de ensino que resultam da investigação educacional.
- III. Desenvolvimentista – acentua a reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos.
- IV. Reconstrução social – acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade.

Alguns autores (Krogh e Crews, 1989 e Zeichner, 1993) defendem que, para se ter um ensino reflexivo, o professor tem de ter três atitudes: mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo.

De acordo com (Lalanda e Abrantes, 1996), “o formador deve ter em conta que, por um lado é necessário “criar” situações ricas e significativas para o estagiário que se constituam material de reflexão, e por outro, é exigível estimular e incentivar os estagiários a reflectirem de forma crítica”.

Acresce que, a função do supervisor, neste processo de adequação, é muito relevante, na medida em que é imprescindível o acompanhamento sistemático dos estudantes estagiários na organização do seu processo de ensino - aprendizagem.

Uma das propostas de Whipple (2002) para futuros estudos diz respeito à compreensão do desenvolvimento da profissão docente através da experiência do jovem professor, e sugere o acompanhamento do formando ao longo dos primeiros cinco anos de carreira profissional. Um estudo longitudinal deste género tornaria possível a análise

da complexidade da aquisição do conhecimento e de como este evolui ao longo do tempo. Em suma, poderá justificar a realização deste estudo, a ideia de que trabalhos de natureza longitudinal, com recurso a metodologias qualitativas, são considerados necessários para uma melhor preparação de futuras gerações de professores, aliada à curiosidade em saber qual a opinião dos docentes (ex-estagiários) acerca do estágio que vivenciaram e em saber como evoluiu o pensamento por eles construído durante esse ano.

RELATOS DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

ANO LECTIVO 2009/2010

Perspectiva do Estagiário/Supervisionado

Perspectiva do autor da tese, o estagiário João Meireles Sousa, aluno do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que realizou estágio na Escola Diogo Cão:

Realizei o estágio na Escola EB 2, 3 Diogo Cão, em Vila Real. Ao longo do estágio fui vendo a importância de ser estagiário e de ser supervisionado; fui-me interessando pelo tema, e considerei importante a realização de uma tese em forma de revisão bibliográfica no sentido de aprofundar os conhecimentos acerca da supervisão pedagógica e conseguir clarificar a importância do papel do Supervisor/Orientador e do Supervisionado/Estagiário que neste caso fui eu durante este ano lectivo.

Fazer uma tese sobre este tema é bastante enriquecedor como futuro professor e também como estagiário; consegue-se compreender todas as dificuldades pelas quais passei e também se consegue perceber o papel do supervisor que às vezes nos passa um pouco ao lado e se torna um pouco oculto aos olhos do estagiário.

Sendo o estágio um período de adaptação, de enriquecimento pessoal e profissional, as expectativas geradas por esta minha experiência enquanto professor estagiário, encontravam-se sujeitas a um conjunto de situações e dificuldades impostas pela comunidade escolar, no sentido de aprender e recorrer a estratégias de modo a contornar esses mesmos problemas, para posteriormente poder verificar se adquiri ou não a competência necessária para leccionar Educação Física. Concluindo, posso afirmar que, no início do ano lectivo, tinha algumas reticências em relação às dificuldades a contornar, e se estaria apto para superar todas as contrariedades que certamente iria encontrar.

Indubitavelmente, este estágio proporcionou-me a melhor oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos que tinha vindo a adquirir ao longo da minha formação. Sabendo à partida que a prática e a vivência são fundamentais para evoluir e ser cada vez mais competente, encarei o estágio numa forma muito positiva e desafiadora, não só em termos de futuro Professor de Educação Física, mas também em termos de personalidade e perfil para liderar um grupo.

No que diz respeito ao meu orientador, o professor Carlos Barroso, tinha expectativas de encontrar alguém que me ajudasse a ser cada vez mais competente na

leccionação de Educação Física, alguém que fosse exigente comigo, pois só assim poderia concretizar os objectivos aos quais me havia proposto. Assim, e no que diz respeito ao meu orientador, posso afirmar que foi fundamental na minha formação, considerando-o um grande profissional.

Em suma, todo o meu conhecimento teórico adquirido ao longo dos últimos 4 anos (3 da licenciatura e 1 do mestrado), podia agora ser testado e modelado face à realidade e colocado em prática. As dificuldades que possivelmente iria encontrar durante este ano não seriam encaradas como obstáculos, mas sim como meios para adquirir novos conhecimentos.

Na minha opinião, este ponto assume-se com igual ou maior importância que a experiência de estar perto dos alunos. Cabe ao orientador direccionar toda a actividade do seu estagiário ao encontro do sucesso, potencializando a sua *treinabilidade* ao nível de elaboração de documentos de acordo com as normas exigidas, atentando para a tomada de decisões mais correctas em processo de leccionar, entre outros...

Penso que em todos os momentos, o meu orientador, professor Carlos Barroso tentou criar um ambiente agradável, mas sem com isso deixar de parte as exigências que são necessárias para criar hábitos de trabalho. Frisou constantemente, e no meu entender bem, a necessidade de entregar todos os documentos dentro da data prevista, o que indirectamente fomenta uma postura organizada na vida. Semanalmente, fornecia-me *feedbacks* sobre o que correu bem e o que correu menos bem durante as aulas, tentando diversas vezes perceber as nossas opções e possivelmente aprender connosco. É de realçar a disponibilidade apresentada, sempre que havia necessidade da nossa parte para colocar alguma dúvida ou entregar determinado documento.

Assim classifico o processo de orientação ao longo destes meses como determinante na minha formação enquanto docente, onde as relações estabelecidas durante o mesmo foram óptimas. Obrigado, Professor Carlos Barroso por nos tornar melhores professores, será sempre uma referência para mim!

O Estágio pedagógico foi como o final e início de um novo ciclo na minha vida profissional. Foi a conclusão de cinco anos (3+2) de formação académica e irá ser o início da minha carreira de docente. Posso afirmar que foi uma experiência única e muito gratificante; foram cerca de sete meses em que tive oportunidade de adquirir

conhecimentos, vivenciando situações e experiências que me tornaram cada vez mais competente na leccionação de Educação Física.

Foi um caminho longo com várias dificuldades que tive de ultrapassar, mas hoje reconheço que foi graças a essas mesmas dificuldades que me sinto minimamente preparado para encarar o futuro com grande optimismo.

Durante a leccionação das unidades didácticas, sinto que fui melhorando e juntamente com o *feedback* do professor orientador senti-me cada vez mais confiante e determinado em exercer a profissão de professor com o máximo de rigor possível. Neste aspecto também tenho consciência de que me tornei uma pessoa muito mais responsável e com rotinas de trabalho bem definidas.

Perspectiva do Orientador/Supervisor

Perspectiva do Orientador/Supervisor do autor da tese, o Professor Carlos Barroso, docente e orientador de estágio na escola EB 2, 3 Diogo Cão:

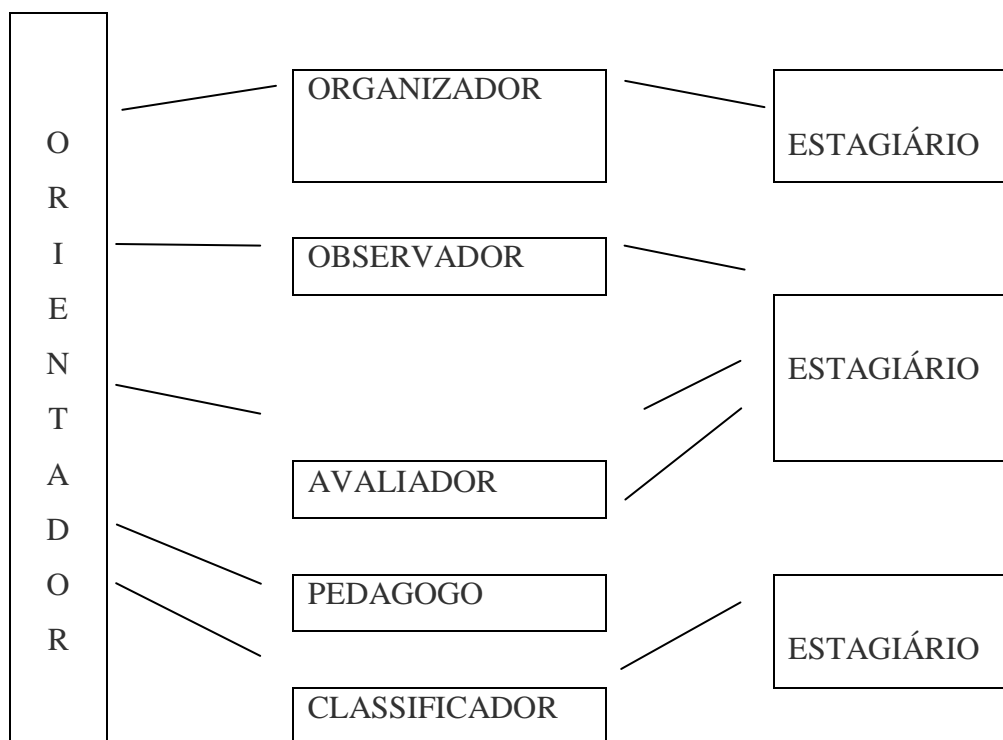
“Ser-se condescendente, no mundo profissional dos adultos, não é uma mais valia. É a última coisa que se quer na obtenção de mestraria.” Ágata Aranha, 2008 – Supervisão Pedagógica em Educação Física Desporto.

Tenho sido formador pedagógico/Orientador de Professores Estagiários de Educação Física e Desporto desde o ano lectivo de 2007/2008, mais recentemente denominado de 2º Ciclo de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário devido à integração no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). O Processo de Bolonha trouxe toda uma reorganização do processo formativo, alterando competências, conteúdos, aprendizagens, a participação e o envolvimento de todos os agentes implicados. Todas estas alterações fazem cada vez mais com que se encare a formação obtida num sentido mais vasto: a preocupação com o grau académico, o título, é substituída pela preocupação com os conhecimentos e as competências obtidas, verdadeiras razões de ser dos processos de ensino/aprendizagem. Assim os meus “*orientandos*” serão Mestres no final deste ciclo, tendo tudo isto, aumentado a responsabilização de quem forma, colocando sobre nós, também a pressão de todos os Estados Europeus, uma vez que esta dimensão europeia do ensino superior, prevê a mobilidade e a cooperação, o que em termos de qualidade, os torna mais competitivos.

“Supervisão” (Vieira, 1993) pode definir-se como actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didáctica como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor.

Ser Orientador é, para mim, o acto de ajudar a sistematizar toda a aprendizagem e saber acumulado ao longo dos últimos anos pelos meus Professores Estagiários, para pôr em prática todo o conhecimento adquirido. Faço-o assumindo atitudes de exemplo, estando sempre disponível às questões colocadas e aberto a críticas. Promovendo o trabalho de equipa quer no núcleo quer no grupo disciplinar, bem como, no conselho de turma e na escola de um modo geral.

O respeito entre todos e por todos coloca-nos numa melhor situação, para que os mais importantes neste processo, ou seja os nossos alunos, sejam beneficiados, pois todo o trabalho está neles centrado, sendo o pensamento comum a todos, o de que eles tem, numa fase final, que saber mais e melhor.



Será sempre sob estes itens que orientarei todo o meu processo de orientação/supervisão: *informando e formando* de forma actual, focando os aspectos mais relevantes, tendo sempre em conta os objectivos e as necessidades dos Professores Estagiários; *questionando* o que observo, problematizando toda a experiência, bem como, o saber, discutindo o óbvio com opções alternativas, exigindo do Professor Estagiário uma postura mais reflexiva; *sugerindo* a partir das experiências/informações/problemas apontando soluções e ideias práticas; encorajando sistematicamente e proporcionando um óptimo relacionamento interpessoal; *Avaliando* durante o processo formativo, culminando com a atribuição de uma classificação tendo como objectivo a maximização das capacidades do Professor Estagiário como pessoa e como profissional na relação pedagógica com os alunos.

Acho que esta fase do processo de formação do Professor Estagiário, está fortemente ligada e é influenciada pelo conhecimento que se adquire ao longo de todo o percurso escolar, daí que, entendo que a função que nos é atribuída está nesse sentido facilitada, uma vez que para aqui chegarem tiveram de ultrapassar determinadas dificuldades e metas que, nomeadamente, a nossa Universidade lhes colocou, para que pudessem concluir este ciclo de estudos a que se propuseram, já reconhecendo assim eventuais dificuldades que lhes irão surgir no futuro.

Nesta etapa, a grande diferença que eles encontram é o facto de, nos estágios pedagógicos, lhes serem atribuídas turmas reais, devendo começar aqui a interiorização de que terão que ser docentes para de facto o conseguir ser. Esta prática interactiva com alunos, a possibilidade de um envolvimento experimental no quotidiano de uma escola acaba por ser um privilégio pois permite-lhes a aquisição de um saber, um saber fazer e, mais importante que tudo, saber lidar com as consequências das nossas acções a nível profissional. Também aqui são confrontados com a situação de classificar indivíduos, o que por si só representa uma dificuldade e permite ganhar uma maturidade necessária na tão nobre profissão de ensinar.

Culminando este comentário pessoal, espero apenas ter proporcionado a todos que comigo colaboraram, nesta minha curta carreira de orientador, a aquisição de saberes profissionais e que consigam com maior facilidade a mudança do pensamento académico para o pensamento profissional/pedagógico, podendo contribuir para melhorar as condições em que trabalhamos, possibilitando sempre melhorias na qualidade do ensino.

Sejam ponderados, críticos e abusem da reflexão...

O Orientador: Carlos Barroso

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

A complexidade da sociedade em que vivemos, decorrente dos tempos de insegurança, de mudanças constantes, da diversidade cultural, do aparecimento das novas tecnologias e do progresso científico, influencia a escola, que deixou de ser um espaço exclusivo de sala de aula, para tratar também de conflitos que decorrem desse tempo de insegurança, uma vez que lhe é exigido pela sociedade que encare o aluno como um ser social determinado pelas circunstâncias em que vive e das quais não é possível dissociá-lo. É neste contexto que a sociedade exige aos professores, que façam da escola um espaço atractivo onde seja possível motivar os alunos para a aprendizagem, que reconstruam os valores e as certezas há muito por si desmoronados, que inovem e que renovem os seus conhecimentos ao ritmo com que a sociedade de informação se impõe. São estes os desafios para a nova geração de professores que está na forja. O estágio é, pelas várias razões apresentadas, a oportunidade de ouro para perceber a realidade da escola e ao mesmo tempo aprender com quem já tem experiência no contacto social e pedagógico com os alunos.

Ao conceber a supervisão como uma “orientação da prática pedagógica” que incide sobre o processo de *ensino-aprendizagem* e que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação, implica que o supervisor da prática pedagógica se encontre ele próprio num processo de desenvolvimento e aprendizagem, numa dinâmica recíproca.

Ao longo deste trabalho, procurou-se tentar perceber e dar a conhecer qual a importância que a Supervisão Pedagógica tem para o Estagiário, e de que forma esta influencia o futuro deste enquanto Professor. Também percebemos que o docente está em constante desenvolvimento, e tem de adquirir cada vez mais competências e conhecimentos para se conseguir superar e desempenhar melhor a sua profissão que com o tempo se revela mais difícil. Neste contexto é fundamental entender qual o papel do Orientador e qual o papel do Estagiário durante o Estágio pedagógico.

Os problemas e desafios da educação, no âmbito da formação de professores ainda são muitos; a maior parte deles já estão enraizados nos nossos sistemas de ensino. Sobre esta temática, muito há ainda a realizar ao nível do campo educacional, tendo em conta o insuficiente aperfeiçoamento profissional do professor, e a resolução deste problema demorará ainda algum tempo para acontecer.

Outro aspecto que é importante salientar é a importância de promover o diálogo entre as instituições do ensino superior e o mercado de trabalho, que no meu entender não se deve cingir à última etapa da formação dos estagiários. Tal diálogo deve começar nos primeiros anos de formação, por intermédio de currículos que promovam crescentes níveis de articulação entre a teoria e a prática. Estes poderão passar, por exemplo, pela implementação de experiências que permitam aos alunos, cada vez mais cedo, contactar com o “mundo real” e fazer a ponte com os conteúdos teóricos aprendidos na universidade. Penso que esta imersão gradual no mundo do trabalho, para além das competências que poderá promover junto dos alunos universitários e futuros professores, poderá também diminuir algumas das dificuldades e inseguranças, habitualmente associadas à entrada no estágio, a que já aludimos.

Por outras palavras, trata-se de apoiar o aluno a passar de aluno das disciplinas curriculares a futuro professor, criando uma responsabilização docente progressiva que contribua para o seu processo de crescimento profissional.

Concluindo, ao longo deste trabalho torna-se inquestionável a importância que tem o Orientador de estágio; é também indubitável que o Estágio pedagógico constitui uma experiência enriquecedora para o Estagiário, que aliado à sua vontade e empenho próprios, constituem o terreno ideal para um estágio que além de muito proveitoso se revelará igualmente agradável.

Finalmente, considero que foi muito compensador este esforço de pesquisa e revisão bibliográfica realizados sobre o tema “Supervisão Pedagógica: O Papel do Orientador/O papel do Estagiário”, pois permitiu a construção de saberes, e no futuro irá tornar possível a opção de perspectivas de actuação mais adequadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, pp. 151-168.
- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel. (2001). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In Freire, J. e Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na Formação de Professores: da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 218- 238.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina (2ª ed.)
- Albuquerque, A; Graça, A, Januário, C. (2005). *A Supervisão pedagógica em Educação Física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: livros Horizonte.
- Alves, P. & Machado, E. (2008). *Encontros Temáticos: Avaliação do Desempenho Docente*, *in* <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgrhe.min-edu.pt/>.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., e Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

- Anacleto, F. (2008). Do pensar ao planejar: Análise das decisões pré-interativas de planejamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado. Lisboa: F. Anacleto. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Apple, M. (1997). Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas. Lisboa: Educa.
- Aranha, Ágata (2008). Supervisão Pedagógica em Educação Física e Desporto. Vila Real: UTAD.
- Caires, S. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of Teaching: Student Teacher's Early Conceptions of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*(7), 1-8.
- Carreiro da Costa, F. Carvalho, L. M., Onofre, M. S., Diniz, J. A. e Pestana, C. (1996). Formação de Professores em Educação Física, Concepções, Investigação, Prática. S.I.: Edições FMH.
- Cavaco, M. H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-138.
- Clark, C. e Dunn, S. (1991). Second-Generation Research on Teachers' planning, Intentions and routines. In H. Waxman e H. Walberg (Eds.), *Effective Teaching: Current research on teaching* (3rd ed.), pp.255-294. New York: MacMillan Publishing Company.
- Clark, C. M. e Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*, cap. 9, pp. 255-296. London: MacMillan Publishing Company.
- Clark, C. M. e Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. In Wittrock, M. C. (Ed.), *La Investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos* (1.^a ed.), pp. 444-543. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Clark, C. e Yinger, R. J. (1979). Teacher's thinking. In Peterson, P. e Walberg, H. (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications*. Berkeley, CA: Mccutchan.
- Cristensen, D. (1996). The Professional Knowledge-research base for teacher education. In Sikula, J., Buttery, T. e Guyton, E. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.), pp. 38-52. MacMillan: New York.
- Davis, K. (2003). "Change is hard": What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices. *Science Education*, 87(1), 3-30.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Espiney, L. (1997). Formação inicial/formação contínua de enfermeiros: Uma experiência de articulação em contexto de trabalho. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Estrela, T., Esteve, M. & Rodrigues, A. (2002). Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal. Porto: Porto Editora, INAFOP, Caderno de Formação de Professores.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, Washington, v.20, pp.3-56.
- Franco, Francisco Carlos. O Coordenador Pedagógico e Professor iniciante. In.: Bruno, E. B. G; Almeida, L. R.; ChriStov, L. H. S. *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. 4ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Coleção O Mundo, Hoje. vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galvão, C. (1993). Profissão: Professor – Concepção e expectativas de futuros professores. *Revista de Educação*, 3 (2), 47-57.

- Galvão, C. (1998). *Professor: O início da prática profissional*. Lisboa: APM. [Tese de doutoramento, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa].
- Garmston J. Robert et al., (2002). A Psicologia Supervisão. In. J. Oliveira-Formosinho. (Org), (2002d). A Supervisão na Formação de Professores II Da Organização à Pessoa. (pp. 17-118). Porto: Porto Ed.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa: justificação e prática* (1.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Goodgellow, J. (2000). Knowing from the inside: reflective conversations with though the narratives of one cooperating teacher. *Reflective practice*, 1(1), 25-42.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: A. Graça. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, A. (1999). O conhecimento do professor de educação física. In Bento J., Garcia R. e Graça A. (eds), *Contextos da pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, pp.167 -263.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1,1, pp.104-113.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interacção pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física*. Lisboa: J. Henrique. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Januário, C. (1992). *O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*.

Lisboa: C. Januário. Dissertação apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Januário, C. (1996). Do pensamento do professor à sala de aula. Coimbra: Livraria Almedina.

Jesus, S. N. (1996). A Motivação para a Profissão Docente. CoI. Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano. Estante Editora.

Krogh, S. e Crews, R. (1989). Determinants of Reflectivity in Student Teachers' Reflectivity Reports. Texto apresentado à conferência Anual da American Educational Research Association.

Lacey, C. (1977). The socialization of teachers. London: Methuen.

Lalanda, M. e Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (Org.), Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão, pp.41-61. Porto: Porto Editora.

Lucea, J. (2001). El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado. Tesis Doctoral. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Machado, S. D. A. Educação Matemática: uma introdução. São Paulo: Educ, 1999.

Matos, Z. (1989). Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica. Porto: Z. Matos. Dissertação de aptidão pedagógica e capacidade científica apresentada à Universidade do Porto.

McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*. 13 (5), 485-498.

Mellano, Vicente & González, Teodoro (2000). La formación inicial del profesorado de ciencias (pp. 535-556). Alcoy: Editorial Marfil.

Metzler, M. W. (2000). Instructional models for physical education. Boston: Allyn and Bacon.

- Mirabile, R.J. (1997). Everything you wanted to know about competency modelin. *Training and Development*, vol. 51 (nº 8), pp. 73-77.
- Monteiro, A.M.F.C. (200-1). Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 22 (n.º 74), pp.121-42.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Moreira, M.A. et al. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In: VIEIRA, F. et al. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago, p. 45-76.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (C. E. F. Silva & . Sawaya, Trad. 2ª ed.). São Paulo: UNESCO.
- Nascimento, J.V. (2002). *Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular*. Montes Claros: Unimontes.
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM. Consult. 12 de Dezembro de 2008, disponível em <http://www.apm.pt/files/127552gti2002artpp294249c770d5d8245.pdf>.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In Carreiro da Costa et al. (Edts). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: FMH, pp. 75-118.
- Osunde, E. O. (1996). The Effect on Student Teachers of the Taching Behaviors of Cooperating Teachers [Versão electrónica]. *Education*, 1156 116 (4), 612-618.
- Pacheco, J. e Flores, A. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.

- Paiva, M. 2004. A Observação Colaborativa na Formação Reflexiva de Professores Estagiários de Inglês: um Estudo de Caso. Braga: M. Paiva.) Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Parry, S. (1996). The quest for competence: Training, pp. 48-56.
- Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. São Paulo: Artes Médicas.
- Perrenoud, Philippe. (2002) A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- Piéron, M. (1996). Formação de Professores – Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Edições FMH.
- Platz, D. L. (1994). Criteria for Selecting Cooperating Teachers: Views of Prestudent Teachers, Student Teachers and Cooperating Teachers [Versão Electrónica]. Education, 115 (2), 297-301.
- Pollard, A. e Tann., S. (1987). Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom. London: Cassel.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM
- Ponte, J. P., Januário, C., Cruz, I., Ferreira, I.C. e Alarcão, I. (2000). Por uma formação inicial de qualidade. Documento de trabalho da Comissão adhoc do CRUP para a formação de professores.
- Porto Editora (Ed.) (2007) Dicionário de língua Portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Ralha-Simões, H. Sc Simões, C. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In Tavares, J. & Moreira, A. (ed.). Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS
- Ralha-Simões(1995), H. *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Edições CIDInE.

Regulamento de Estágio integrado das Licenciaturas em ensino da UTAD, 2006/2007.

Regulamento de Estágio Pedagógico em vigor na UTAD, 2009/2010.

Rodrigues, A. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de Professores. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da U.L. Consult. 29 de Setembro de 2009 disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/>.

Roldão, M. C. (1998). Currículo: um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola. In G. Cebola & M. Pinheiro (Eds.), Desenvolvimento curricular em matemática (pp. 31-39). Lisboa: SEM-SPCE.

Roldão, Maria do Céu (1999). Currículo e Gestão Curricular – O papel das escolas e dos professores, in: ME (1999). Escola, diversidade e currículo. P.45 – 55, Lisboa DEB/ME.

Rovengo, I., & Bandhauer, D. (1997^a). Norms of the School Culture That Facilitated Teacher Adoption and Learning of a Constructivist Approach to Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, (16), 401-425.

Ryan, G., Toohey, S. & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, pp. 355-377.

Sá –Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores: A distância entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*. Vol. VI. Noº1, p.37 – 42.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.

Shavelson, R. J., e Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, pp. 455-498.

- Sherin M., Sherin B. e Madanes, R. (2000). Exploring Diverse Accounts of Teacher Knowledge Source. *Journal of Mathematical Behavior*, Volume 18, (n. °3), March 1999, pp. 357-375.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- Simões, c. (1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Stoof, A., Martens, R. L. , Van Merriënboer, J. e Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence. *Human Resource Development. Review*, 1 (3), pp. 345-365.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education*. London. Methuen.
- Tal, R., Dori, Y., Keiny, S. & Zoller, U. (2001). Assessing conceptual change of teacher involved in STES education and curriculum development. The STEM project approach. *International Journal of Science Education*, 23(3), 247-262.
- Tracy, Sandra J. (2002) Modelos e Abordagens In J. Oliveira-Formosinho,. (Org.). (2002b). A supervisão na formação de professores I da sala à escola. Porto: Porto ed.
- Vasconcelos, C. (2000). *Disciplina: construção da disciplina consciente e Interativa em sala de aula e na escola (13ª Ed)*. São Paulo: Libertad.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.
- Waite, D. (1995). *Rethinking Instrucional Supervision: Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective Elementary Teachers` Beliefs About Teaching: Implications for Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 6(3), 279-290.
- Whipple, C. E. (2002). Preservice Teachers`Views of Content and Pedagogical Knowledge Presented in The Elementary Component of a Physical Education

Teacher Education Program. Ohio. Dissertação de Doctor of Philosophy apresentada à the Ohio State University.

Wiles, J., e Bondi, J. (2000). *Supervision: A guide to practice*. NJ: Prentice Hall.

Williams, D.L., e Pereira, A. S., (1999) *Um Modelo de Supervisão em Aconselhamento Psicológico*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

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

