

**Universidade de Évora – Departamento de Pedagogia
e Educação
2002**

Paulo Sérgio Neves Quintano Mendes

**A Formação Inicial de Professores e o
Choque com a Realidade: Expectativas e
Vivências sobre o Ano de Estágio**

VOLUME I

**Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões
feitas pelo júri**

**ORIENTAÇÃO DO
PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ
DOS SANTOS NETO**

Paulo Sérgio Neves Quintano Mendes

**A Formação Inicial de Professores e o
Choque com a Realidade : Expectativas e
Vivências sobre o Ano de Estágio**

VOLUME I

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões
feitas pelo júri



142573

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para
cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau
de Mestre em Educação – Especialidade de Supervisão
Pedagógica, realizada sob a orientação científica do Prof.
Doutor António José dos Santos Neto, Professor Associado
do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade
de Évora.

Resumo

Este estudo, inserido na problemática da formação inicial de professores, revela, de um modo geral, o percurso académico efectuado na Universidade de Évora por 20 docentes e, mais concretamente, as suas experiências pessoais e profissionais nos momentos anteriores ao estágio pedagógico e durante o mesmo.

Toda a investigação foi orientada no sentido de se obterem respostas às seguintes questões:

- *Qual a imagem que os estagiários do Curso de Licenciatura em Ensino de Física e Química da Universidade de Évora, concretamente no ano lectivo de 2000/2001, tinham acerca da formação inicial anterior ao estágio pedagógico proporcionada pela instituição?*
- *De que forma os mesmos estagiários perspectivaram e vivenciaram o ano de estágio?*
- *Qual o balanço por eles efectuado sobre esse mesmo ano?*

No estudo, de natureza tendencialmente descritiva e interpretativa, foi adoptada uma modalidade de pesquisa inspirada no *estudo de caso*, à qual se associaram técnicas e instrumentos diversos de recolha de dados, nomeadamente *entrevistas* e *registos episódicos*, dados esses posteriormente submetidos a adequada *análise de conteúdo*.

Foi possível encontrar nos discursos destes futuros professores alguns traços característicos das fases de *sobrevivência* e de *descoberta*, nomeadamente preocupações com a transmissão dos conhecimentos, o relacionamento difícil com os alunos e o entusiasmo inicial face à profissão.

O *choque com a realidade*, fruto de um desajustamento entre a imagem da escola concebida durante os primeiros anos da formação inicial e a realidade, encontra-se bem patente nos sentimentos experienciados e veiculados através das palavras dos inquiridos.

Apesar das limitações inerentes a este tipo de investigação, é nossa convicção que a divulgação dos seus resultados, para além da utilidade que poderá ter junto dos futuros professores, possibilita à Universidade o acesso a uma base de dados que, após reflexão, poderá conduzir a reformulações na licenciatura que possam ajudar a colmatar a descontinuidade sentida no ano de estágio. Como possível contribuição, apresentamos como sugestão o *Programa de Inserção na Profissão Docente (P.I.P.D.)*.

Palavras-chave: *formação inicial de professores, modelos de formação de professores, supervisão pedagógica, estágio pedagógico, choque com a realidade, socialização.*

Abstract

The present research, in the field of initial teacher education, examines, describes and analyses the academical way of twenty student teachers who took their degree in the Universidade de Évora. More specifically this work deals with the personal and professional experiences of those student teachers in two of the most important phases of their professional development: one, before the beginning of the teaching practice period, the other during the supervised teaching practice period.

This research was carried out in order to answer the following questions:

- *Which are the Physics and Chemistry 2000/2001 student teachers' representations about their teacher education curriculum?*
- *How did these student teachers live and prospect this practice year?*
- *How do they take the same practice year into account, after all?*

The essentially descriptive and interpretative structure of this study recommended a research approach inspired in *case study* associated to various technics and instruments of data collection namely *interviews* and *anedoctal records*. These ones were then submitted to a *content analysis*.

The results reveal that student teachers' narratives seem to show some traces which characterize the *survival* and *discovery* phases, specially some concerns about knowledge transmission, problematic relationship with their students and the initial enthusiastic feeling for their job.

Reality shock resulting from a discrepancy between their representations of reality shaped by their model of teacher education and reality itself, appears to be clearly shown in the feelings expressed in the questioned people's words.

In spite of some typical limitations of this type of research, these results can possibly be useful in two ways: they can help future Physics and Chemistry student teachers; the data collected can be used to adapt the curriculum of teacher education in Physics and Chemistry in order to be able to meet actual imperative professional needs. An example of this can be the *Programa de Inserção na Profissão Docente* (P.I.P.D.).

Keywords: *Initial teacher education, models of teacher education, pedagogical supervision, teaching practice period, reality shock, socialization.*

AGRADECIMENTOS

O trabalho que concluímos não pode ser encarado como um fim em si mesmo, mas como mais um contributo para a formação do seu autor. Tratou-se de mais uma etapa concluída, de mais um projecto encerrado, que contribuiu para o nosso crescimento a nível pessoal e profissional. A formação, enquanto processo dinâmico, continuará, assim, a fazer sempre parte do nosso horizonte, servindo este documento de base para uma reflexão mais alargada, visando a consecução da dissertação de mestrado.

A realização deste trabalho contou com a colaboração indispensável de diversas pessoas com quem partilhámos as nossas reflexões, as nossas preocupações e as nossas ansiedades. Para todos eles explicitamos, aqui, o mais profundo agradecimento.

Incumbe-nos, no entanto, o dever de agradecer especialmente a colaboração:

- do Professor Doutor António Neto, pela forma crítica e minuciosa com que orientou este trabalho, sempre com muito entusiasmo, reforço positivo, amizade e, acima de tudo, pela disponibilidade e paciência demonstrada;
- dos docentes Professor Doutor Carlos Alberto Marques Simões, Professora Doutora Constança Machado, Professora Doutora Isabel Alarcão, Professora Doutora Isabel Chagas, Professora Doutora Isabel Cuadrado, Professor Doutor José Luís Ramos, Professor Doutor Luís Marques, Professora Doutora Maria Helena Simões, Professora Doutora Maria Lúcia Oliveira, Mestre Maria Margarida Morais, Professora Doutora Maria de Nazaret Trindade, Professora

- Doutora Maria Odete Valente, Professora Doutora Mariana Valente, Professor Doutor Martin Kempa, Professora Doutora Nilza Costa, Professor Doutor Vicente Mellado Jiménez e Professor Doutor Vítor Manuel Trindade, pelos conhecimentos que nos transmitiram e pelas reflexões que nos proporcionam durante o Curso de Mestrado;
- do Professor Doutor Bravo Nico, pelas conversas que conduziram a posteriores reflexões, pelo constante incentivo demonstrado e amizade;
 - de todos os participantes no estudo, pela partilha das suas experiência enquanto estagiários;
 - do Professor Doutor António Borralho, da Mestre Luísa Grácio, do Professor Doutor Nuno Santos e de todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para o aperfeiçoamento do guião da entrevista exploratória;
 - do Dr. Ricardo Mira, pela amizade e disponibilidade demonstrada em todos os momentos;
 - da Mestre Adelaide Neto Vaz, da Professora Doutora Madalena Melo, da Mestre Maria da Conceição Leal da Costa, da Licenciada Sandra Melão, da Professora Doutora Olga Magalhães, pelas conversas e pelas sugestões apontadas;
 - da Dr.^a Ana Paula Canavarro, pela ajuda proporcionada em determinados momentos desta dissertação;
 - da família, em especial da minha mulher e dos meus filhos, pelos momentos de convívio que me proporcionaram a paz de espírito necessária para a realização deste trabalho, bem como pelo apoio incondicional demonstrado;

- da Ana Rosa Almeida, pelas transcrições das entrevistas;
- do pessoal docente e não docente do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pela amizade demonstrada e constante incentivo;
- da *Jeep* e da *Volkswagen*, pelos momentos *anti-stress* que a sua condução proporcionou;
- a todos os executantes de música que me acompanharam durante os momentos de solidão física.

ÍNDICES

VOLUME I

RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
ÍNDICES.....	vii
ÍNDICE GERAL.....	viii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	9
1.1 Relevância da Formação.....	10
1.2 Que Modelos (ou Paradigmas) para a Formação de Professores?.....	18
1.2.1 Categorização de Zeichner.....	19
1.2.1.1 Paradigma académico.....	19
1.2.1.2 Paradigma behaviorista.....	20
1.2.1.3 Paradigma de prática tradicional ou de mestria.....	20
1.2.1.4 Paradigma orientado para a investigação ou reflexivo.....	21
1.2.2 Categorização de Formosinho.....	21
1.2.2.1 Modelo empiricista.....	22
1.2.2.2 Modelo teoricista.....	22
1.2.2.3 Modelo compartimentado.....	22
1.2.2.4 Modelo ideal integrado.....	23
1.3 Sistemas Organizacionais de Formação de Professores em Portugal.....	23
1.3.1 Sistema Teoricista e Empiricista.....	24
1.3.2 Sistema Sequencial.....	24
1.3.3 Sistema Integrado.....	26

CAPÍTULO 2 – O ASSUMIR DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL: SER PROFESSOR	28
2.1 Desenvolvimento do Professor enquanto Profissional	29
2.1.1. Conceito Geral de Desenvolvimento	30
2.1.2. Desenvolvimento Profissional do Professor	34
2.1.2.1 Modelo de Huberman	39
2.2 Socialização do Professor Iniciante	48
2.2.1 Socialização Profissional do Professor Iniciante: Aspectos Gerais	49
2.2.2 Socialização Profissional do Professor Iniciante: Possíveis Fontes de Influência	55
CAPÍTULO 3 – ESTÁGIO PEDAGÓGICO: O OUTRO LADO DO ESPELHO	61
3.1 Porta de Entrada para a Realidade Profissional	62
3.2 O Choque com a Realidade: Onde as Expectativas e as Vivências se Cruzam	63
3.3 Bem-Estar Docente/Mal-Estar Docente	71
CAPÍTULO 4 – SUPERVISÃO DE PROFESSORES	76
4.1 Para a Compreensão do Conceito de Supervisão	77
4.2 Diferentes Cenários de Supervisão	82
4.2.1 Cenário Tradicional	83
4.2.2 Cenário Behaviorista	83
4.2.3 Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada	85
4.2.4 Cenário Clínico	86
4.2.5 Cenário Psicopedagógico	93
4.2.6 Cenário Pessoalista	96
4.2.7 Cenário Reflexivo	97
4.2.8 Cenário Ecológico	101

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	106
CAPÍTULO 5 – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	107
5.1 Natureza da Investigação	108
5.2 Algumas Contribuições para o Conhecimento do Fenómeno Educativo	111
5.3 Que Abordagem Escolher? Que Metodologia Seguir?	113
5.4 A Nossa Investigação	115
5.4.1 Objectivos	115
5.4.2 Dinâmica da Investigação Empírica	117
5.4.3 Caracterização dos Sujeitos a Investigar	118
5.4.3.1 A Universidade de Évora	119
5.4.3.2 Licenciatura em Ensino de Física e Química	120
5.4.3.3 Comissão de curso	122
5.4.3.4 Objectivos da Licenciatura em Ensino de Física e Química	123
5.4.3.5 Currículo da Licenciatura em Ensino de Física e Química	124
5.4.4 Selecção dos Sujeitos	124
5.4.5 Opção Metodológica de Fundo	126
5.4.6 Recolha dos Dados	128
5.4.6.1 Preparação das entrevistas	130
5.4.6.2 Realização das entrevistas	132
5.4.6.3 Elaboração dos protocolos das entrevistas	133
5.4.7 Análise dos Dados	133
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	138
6.1 Identidade Docente	140
6.1.1 Razões para a Escolha da Profissão Docente	140
6.1.1.1 Pessoais	140
6.1.1.2 Profissionais	141
6.1.1.3 Académicas	143
6.1.2 A Imagem de Professor	145
6.1.2.1 Qualidades pessoais	146

6.1.2.2	Qualidades profissionais	147
6.1.3	Motivação para o Exercício da Profissão Docente	149
6.1.3.1	Supostamente definitiva.....	149
6.1.3.2	Condicionada.....	152
6.2	Formação Inicial.....	153
6.2.1	Existência de Ramos	153
6.2.1.1	Argumentos a favor da discordância com a existência de ramos	154
6.2.1.2	Argumentos a favor da concordância com a existência de ramos	156
6.2.2	Currículo Global do Curso	158
6.2.2.1	Qualidade da formação, em geral.....	159
6.2.2.2	Disciplinas e programas.....	160
6.2.3	Componente Educacional.....	162
6.2.3.1	Aspectos tendencialmente favoráveis.....	162
6.2.3.2	Aspectos tendencialmente desfavoráveis.....	163
6.2.3.3	Sugestões.....	165
6.2.4	Componentes Científicas da Especialidade.....	166
6.2.4.1	Aspectos tendencialmente favoráveis.....	166
6.2.4.2	Aspectos tendencialmente desfavoráveis.....	167
6.2.4.3	Sugestões.....	170
6.2.5	Transição Aluno-Docente.....	171
6.2.5.1	Modo como é efectuada.....	171
6.2.5.2	Expectativas pessoais.....	172
6.2.6	Preparação para o Desempenho da Profissão Docente	173
6.2.6.1	Aspectos que oferecem mais segurança.....	174
6.2.6.2	Aspectos que oferecem menos segurança.....	175
6.3	Estágio Pedagógico: Expectativas.....	177
6.3.1	Sentimentos acerca do Ingresso no Estágio.....	177
6.3.1.1	Tendencialmente favoráveis.....	178
6.3.1.2	Tendencialmente desfavoráveis	179

6.3.2 Expectativas acerca do Estágio	182
6.3.2.1 A nível global	182
6.3.2.2 A nível dos orientadores (em geral)	184
6.3.2.3 A nível do orientador da escola	186
6.3.2.4 A nível dos orientadores da Universidade de Évora.....	188
6.3.2.5 A nível do espaço aula	189
6.3.2.6 A nível dos colegas de profissão	191
6.3.2.7 A nível do núcleo de estágio	192
6.3.3 Preparação Prévia para o Ingresso no Estágio	194
6.3.3.1 Tipo de preparação efectuada.....	194
6.4 Estágio Pedagógico: Vivências	195
6.4.1 Preparação para o Desempenho da Profissão Docente – <i>componente educacional</i>	196
6.4.1.1 Aspectos tendencialmente favoráveis.....	196
6.4.1.2 Aspectos tendencialmente desfavoráveis.....	197
6.4.1.3 Sugestões.....	199
6.4.2 Preparação para o Desempenho da Profissão Docente – <i>componentes científicas da especialidade</i>	200
6.4.2.1 Aspectos tendencialmente favoráveis.....	200
6.4.2.2 Aspectos tendencialmente desfavoráveis.....	201
6.4.2.3 Sugestões.....	202
6.4.3 Sentimentos Experimentados	203
6.4.3.1 Tendencialmente favoráveis.....	204
6.4.3.2 Tendencialmente desfavoráveis	204
6.4.4 Vivências do Estágio	206
6.4.4.1 A nível global	207
6.4.4.2 A nível dos orientadores (em geral)	208
6.4.4.3 A nível do orientador da escola.....	209
6.4.4.4 A nível dos orientadores da Universidade de Évora.....	211
6.4.4.5 A nível do espaço aula	212
6.4.4.6 A nível dos colegas de profissão	214

6.4.4.7 A nível do núcleo de estágio	216
6.4.5 Momentos mais Significativos.....	219
6.4.5.1 Tendencialmente favoráveis.....	220
6.4.5.2 Tendencialmente desfavoráveis	224
6.5 Estágio Pedagógico: Confronto com as Expectativas	232
6.5.1 Confronto com as Expectativas Efectuados pelos Inquiridos	232
6.5.1.1 Aspectos que ficaram aquém das expectativas	232
6.5.1.2 Aspectos que corresponderam às expectativas.....	235
6.5.1.3 Aspectos que superaram as expectativas	237
6.5.2 Confronto com as Expectativas Efectuado pelo Investigador	239
CAPÍTULO 7 - CONCLUSÕES.....	246
BIBLIOGRAFIA.....	267

VOLUME II

Anexo 1 - Breve apontamento histórico sobre a Universidade de Évora.....	1
Anexo 2- Oferta de licenciaturas proporcionadas pela Universidade de Évora em 2000/2001	4
Anexo 3 - Oferta de Cursos de Complemento de Formação, Pós-Graduações e Mestrados proporcionados pela Universidade de Évora em 2000/2001	6
Anexo 4 - Plano de estudos do Curso de Licenciatura em Ensino de Física e Química	8
Anexo 5 - Disciplinas optativas do ramo de Física e do ramo de Química do Curso de Licenciatura em Ensino de Física e Química.....	11
Anexo 6 - Ficha de registo de episódio	13
Anexo 7 - Guião da entrevista.....	15
Anexo 8 - Exemplar da transcrição de uma entrevista.....	22
Anexo 9 - Exemplar das unidades de registo de uma entrevista.....	30

Anexo 10 - Quadros complementares do Tema A - Identidade docente.....	36
Anexo 12 - Quadros complementares do Tema B - Formação inicial	39
Anexo 13 - Quadros complementares do Tema C - Estágio pedagógico: expectativas	44
Anexo 14 - Quadros complementares do Tema D - Estágio pedagógico: vivências ...	48
Anexo 15 - Registos de episódios	54
Anexo 16 - Quadros complementares do Tema E - Estágio pedagógico: confronto com as expectativas	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de Huberman adaptado por Moreira (1993).....	48
Quadro 2 - Preocupações Manifestadas pelos Professores Iniciantes.....	67
Quadro 3 - Pontos de Contacto entre os Estádios Propostos por Fuller e os Problemas de Veenman.....	68
Quadro 4 - Supervisor Prescritivo vs. Supervisor Colaborativo.....	81
Quadro 5 - Relação entre o Sexo dos Alunos Pré-Inscritos para o Estágio Pedagógico da Licenciatura em Ensino de Física e Química e o Número de Disciplinas em Atraso (à Data Limite da Pré-Inscrição – 31 de Maio de 2000).....	117
Quadro 6 - Caracterização dos Professores Estagiários Envolvidos no Estudo	125
Quadro 7 - Temas, Categorias e Subcategorias Resultantes da Análise de Conteúdo Incidente Sobre a Entrevista Realizada aos Professores Estagiários da Licenciatura em Ensino de Física e Química	135
Quadro 8 - Quadro Tipo e Respectiva Legenda.....	139
Quadro 9 - Razões Pessoais para a Escolha da Profissão Docente.....	140
Quadro 10 - Razões Profissionais para a Escolha da Profissão Docente	141
Quadro 11 - Razões Académicas para a Escolha da Profissão Docente	143
Quadro 12 - Qualidades Pessoais do Professor.....	146
Quadro 13 - Qualidades Profissionais do Professor.....	147
Quadro 14 - Motivação Supostamente Definitiva para o Exercício da Profissão Docente.....	150
Quadro 15 - Motivação Condicionada para o Exercício da Profissão Docente.....	152
Quadro 16 - Argumentos a Favor da Discordância com a Existência de Ramos	154
Quadro 17 - Argumentos a Favor da Concordância com a Existência de Ramos	157
Quadro 18 - Qualidade da Formação da Licenciatura.....	159
Quadro 19 - Disciplinas e Programas da Licenciatura	160
Quadro 20 - Aspectos Tendencialmente Favoráveis da Componente Educativa.....	162

Quadro 21 - Aspectos Tendencialmente Desfavoráveis da Componente Educacional.....	163
Quadro 22 - Sugestões para a Componente Educacional	165
Quadro 23 - Aspectos Tendencialmente Favoráveis das Componentes Científicas da Especialidade	167
Quadro 24 - Aspectos Tendencialmente Desfavoráveis das Componentes Científicas da Especialidade	167
Quadro 25 - Sugestões para as Componentes Científicas da Especialidade	170
Quadro 26 - Modo com é Efectuada a Transição Aluno-Docente.....	171
Quadro 27 - Expectativas Pessoais da Transição Aluno-Docente	172
Quadro 28 - Aspectos que Oferecem mais Segurança no Desempenho da Profissão Docente	174
Quadro 29 - Aspectos que Oferecem menos Segurança no Desempenho da Profissão Docente	175
Quadro 30 - Sentimentos Tendencialmente Favoráveis sobre o Ingresso no Estágio	178
Quadro 31 - Sentimentos Tendencialmente Desfavoráveis sobre o Ingresso no Estágio	179
Quadro 32 - Expectativas a Nível Global	183
Quadro 33 - Expectativas a Nível dos Orientadores (em Geral).....	184
Quadro 34 - Expectativas a Nível do Orientador da Escola	186
Quadro 35 - Expectativas a Nível dos Orientadores da Universidade de Évora	188
Quadro 36 - Expectativas a Nível do Espaço Aula	189
Quadro 37 - Expectativas a Nível dos Colegas de Profissão.....	191
Quadro 38 - Expectativas a Nível do Núcleo de Estágio	192
Quadro 39 - Tipo de Preparação Efectuada para o Ingresso no Estágio	194
Quadro 40 - Aspectos Tendencialmente Favoráveis da Componente Educacional para o Desempenho da Profissão Docente	196
Quadro 41 - Aspectos Tendencialmente Desfavoráveis da Componente Educacional para o Desempenho da Profissão Docente	198
Quadro 42 - Sugestões para a Componente Educacional	199

Quadro 43 - Aspectos Tendencialmente Favoráveis das Componentes Científicas da Especialidade para o Desempenho da Profissão Docente	200
Quadro 44 - Aspectos Tendencialmente Desfavoráveis das Componentes Científicas da Especialidade para o Desempenho da Profissão Docente.	201
Quadro 45 - Sugestões para as Componentes Científicas da Especialidade	203
Quadro 46 - Sentimentos Tendencialmente Favoráveis Experienciados no Estágio ...	204
Quadro 47 - Sentimentos Tendencialmente Desfavoráveis Experienciados no Estágio	205
Quadro 48 - Vivências a Nível Global	207
Quadro 49 - Vivências a Nível dos Orientadores (em Geral).....	208
Quadro 50 - Vivências a Nível do Orientador da Escola	210
Quadro 51 - Vivências a Nível dos Orientadores da Universidade de Évora.....	211
Quadro 52 - Vivências a Nível do Espaço Aula	212
Quadro 53 - Vivências a Nível dos Colegas de Profissão	214
Quadro 54 - Vivências a Nível do Núcleo de Estágio.....	216
Quadro 55 - Momentos mais Significativos Tendencialmente Favoráveis do Estágio	220
Quadro 56 - Registo de Episódio acerca do Desempenho como Docente	223
Quadro 57 - Momentos mais Significativos Tendencialmente Favoráveis do Estágio (Subgrupo).....	224
Quadro 58 - Momentos mais Significativos Tendencialmente Desfavoráveis do Estágio	224
Quadro 59 - Momentos mais Significativos Tendencialmente Desfavoráveis do Estágio (Subgrupo).....	227
Quadro 60 - Registo de Episódio acerca das Aulas Assistidas.....	228
Quadro 61 - Registo de Episódio acerca do Relacionamento com Professores e Funcionários	229
Quadro 62 - Evolução Qualitativa dos Indicadores Referidos nos Registos de Episódios	231
Quadro 63 - Aspectos que Ficaram Aquém das Expectativas	232
Quadro 64 - Aspectos que Corresponderam às Expectativas	235

Quadro 65 - Aspectos que Superaram as Expectativas	237
Quadro 66 - Confronto com as Expectativas Efectuado pelo Investigador.....	239
Quadro 67 - Sistematização do Confronto com as Expectativas Efectuado pelos Inquiridos.....	242
Quadro 68 – Expectativas não Verificadas vs. Vivências não Previstas.....	244

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Aspectos básicos da formação de professores	13
Figura 2 – Diferentes fases da formação de professores	14
Figura 3 - Sistema de formação de professores	24
Figura 4 - Sistema integrado de formação de professores.....	26
Figura 5 - Origem e duração dos vários sistemas de formação de professores em Portugal	27
Figura 6 - Modelo de Huberman sobre as fases da carreira docente.....	46
Figura 7 - As expectativas dos professores quanto à profissão, segundo Couto	70
Figura 8 - Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Goldhammer.....	89
Figura 9 - Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Mosher	89
Figura 10 - Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Cogan.....	89
Figura 11 - Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Villas-Boas.....	90
Figura 12 - Influência do supervisor no desenvolvimento dos alunos	94
Figura 13 - A passagem da teoria à prática (Stones).....	94
Figura 14 - Fases do ciclo da supervisão, segundo Stones	95
Figura 15 - A constituição do meio, segundo Bronfenbrenner	103

INTRODUÇÃO

A entrada na universidade e a conseqüente conclusão de um curso pressupõem que os indivíduos se posicionem na antecâmara de uma vida profissional. A conclusão da formação inicial qualifica-os¹ para o desempenho de uma determinada profissão; o primeiro contacto com o mundo laboral nem sempre é, todavia, pacífico.

Concretizando um pouco mais esta ideia, a entrada de um indivíduo na profissão docente, numa sociedade em permanente transformação, pode revelar-se conflituosa, difícil e frustrante, perspectivando, como salienta Cavaco (1995), períodos alternados de tensões geradoras de desequilíbrios e de progressivas reorganizações e ajustamentos das expectativas iniciais sobre a profissão. Esta mudança pode ser responsável pelo aparecimento de crises de identidade e de questionamento de convicções (Silva, 1994).

A ideia que cada um de nós transporta sobre a profissão é, nessa altura, confrontada com a realidade. Durante esse confronto, é possível que surjam dúvidas, nomeadamente que toda a construção elaborada em torno da profissão docente careça de adequação, deixando o estagiário à mercê do desconhecido. “É como se, da noite para o dia, sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado nem sabe onde e a quem recorrer” (Silva, 1994: 2).

Perante este quadro, o docente protege-se perante os colegas, através da construção de uma imagem de sucesso baseada nos aspectos disciplinares, na diversidade de recursos pedagógicos utilizados nas aulas e na gestão dos programas.

¹ Mas não necessariamente capacita.

Os primeiros anos são responsáveis, compulsivamente, pelo desenvolvimento pessoal, social e profissional levado a cabo, pois a entrada na profissão acarreta o abandono de “algumas seguranças feitas de apoios sucessivos, decidir sozinho e ter de enfrentar desafios que obrigam a crescer” (Couto, 1998: 90).

A entrada no Mestrado em Educação, variante de Supervisão Pedagógica, aliada à orientação de estágios pedagógicos, levou a que a nossa atenção se focalizasse na problemática da formação de professores. O permanente contacto com os alunos da Licenciatura em Ensino de Física e Química da Universidade de Évora² e a percepção das dificuldades sentidas no período de transição para a vida activa foram o *leitmotive* para idealização deste trabalho. A sua concretização ocorre, agora, sob a forma deste documento, a ser submetido a avaliação no âmbito da dissertação do referido curso de mestrado.

O presente trabalho visa alertar os futuros professores para uma fase bastante importante da sua vida pessoal e profissional – o contacto com a realidade escolar, corporizado pelo estágio pedagógico, além de lhes permitir uma reflexão sobre a formação inicial proporcionada pela Universidade de Évora. Todo o estudo foi, em concreto, desenvolvido no sentido de proporcionar uma resposta às seguintes questões:

- *Qual a imagem que os estagiários do Curso de Licenciatura em Ensino de Física e Química da Universidade de Évora tinham acerca da formação inicial anterior ao estágio pedagógico proporcionada pela instituição;*

² O próprio autor é licenciado em Ensino de Física e Química pela Universidade de Évora.

- *De que forma os mesmos estagiários perspectivaram e vivenciaram o ano de estágio?;*
- *Qual o balanço por eles efectuado sobre esse mesmo ano?*

Através da tentativa de resposta a estas questões, pretendeu-se conhecer os aspectos considerados relevantes da formação inicial anterior ao estágio pedagógico, as expectativas sobre o ano de estágio, as vivências e o balanço desse mesmo ano, levado a cabo pelos estagiários da Licenciatura em Ensino de Física e Química.

Foi também nossa intenção a caracterização desta fase inicial do ciclo de vida profissional e a identificação de eventuais aspectos significativos no processo de socialização dos professores estagiários, assim como o avanço de algumas sugestões que tendam a amenizar o desconforto provocado pelo embate com a realidade escolar, proporcionando assim um primeiro contacto mais favorável com a profissão e, tendencialmente, mais propício a ser gerador de conforto profissional.

Dos 30 professores estagiários³ do Curso de Licenciatura em Ensino de Física e Química da Universidade de Évora foi seleccionado um grupo de 20 elementos. De entre estes elementos, constituiu-se um subgrupo de três estagiários que tinha como tarefa adicional realizar um levantamento dos momentos mais significativo ao longo do ano de estágio.

O critério que presidiu ao recrutamento dos vinte elementos incidiu na disponibilidade manifestada para a participação no referido estudo. O

³ Ano lectivo de 2000/2001.

grande grupo alvo do estudo foi, assim, constituído por vinte elementos (treze do sexo feminino e sete do sexo masculino).

Pelo facto de o trabalho proposto apresentar um cariz exploratório, a metodologia de investigação considerada como mais adequada recaiu sobre uma modalidade de pesquisa bastante inspirada no *estudo de caso*, nomeadamente no que respeita à tentativa de compreender a realidade em estudo. Optou-se por uma modalidade de *tipo misto*⁴, mas com predominância da *abordagem qualitativa*, justificada pela natureza do trabalho e do desenho escolhido.

A técnica de recolha de dados recaiu sobre a *entrevista semi-estruturada* e o *registo de episódios* e como método de análise dos referidos dados optou-se pela *análise de conteúdo*. Dela surgiram, à *posteriori*, cinco grandes temas⁵, significando que não partimos para este trabalho com um sistema de categorias e subcategorias pré-definido.

Estruturalmente, esta versão escrita do trabalho divide-se em *duas partes* distintas. A primeira, constituída por *quatro capítulos*, é composta pelo *referencial teórico*, que serve de suporte à parte empírica. No *primeiro capítulo*, é abordada a *formação de professores* e alguns dos modelos ou paradigmas que, pela sua aceitação, considerámos pertinente referenciar, assumindo especial relevo, dentro deste contexto, autores como Zeichner e Formosinho. Também a formação de professores em Portugal, através dos seus sistemas organizacionais, não foi aqui esquecida. O *segundo capítulo* trata da problemática do professor nas vertentes do desenvolvimento e da

⁴ Qualitativa e quantitativa, simultaneamente.

⁵ *Tema A* - Identidade docente; *Tema B* - Formação inicial; *Tema C* - Estágio pedagógico: expectativas; *Tema D* - Estágio pedagógico: vivências; *Tema E* - Estágio pedagógico: confronto com as expectativas.

socialização. O desenvolvimento profissional do professor serve de ponto de partida para a compreensão do processo altamente dinâmico que é o *ser professor* e de enquadramento para o complexo processo de *socialização* a que estão sujeitos os professores iniciantes. Entre ambos faz-se uma especial referência a Michäel Huberman, através da consideração das diferentes *fases* que o autor propõe para o *desenvolvimento da carreira do professor*. No contexto do presente estudo, a fase considerada como mais importante é a primeira⁶, seguida, eventualmente, da segunda⁷. O *terceiro capítulo* aborda o *estágio pedagógico* e o primeiro contacto com a realidade escolar. Para muitos dos estagiários, esta experiência fica gravada indelevelmente, podendo condicionar o seu futuro na profissão. O *quarto capítulo* é respeitante à *supervisão de professores*. São dados a conhecer alguns contributos pertinentes para a formação da noção de supervisão e percorridos os diferentes *cenários*. A supervisão de professores, no âmbito do estágio pedagógico, assume especial relevância pela multiplicidade de factores relacionados com a formação que podem ser acautelados através de uma postura reflexiva e pragmática sobre os mesmos.

A segunda parte descreve o *estudo empírico* e é composta por três capítulos⁸. No *quinto capítulo* faz-se referência à investigação empírica e às diferentes abordagens possíveis, particularizando-se, depois, para as que viriam a suportar este estudo concreto. O *sexto capítulo* apresenta a *análise interpretativa* das entrevistas efectuadas, de acordo com os temas

⁶ Fase da entrada na carreira.

⁷ Fase de estabilização. Esta fase poderá apresentar uma importância relativa pelo facto de um dos elementos constituintes da amostra já ter alguma experiência de ensino.

⁸ Em termos de numeração, estes capítulos vêm na sequência dos da primeira parte.

emergentes da análise global. Aí se procurou identificar os aspectos relevantes do que designámos por identidade docente, da formação inicial anterior ao estágio pedagógico, das expectativas e vivências de e sobre o ano de estágio e, por último, tomar consciência do balanço efectuado pelos entrevistados sobre o ano de estágio. Para terminar, o *sétimo capítulo*, intitulado *conclusões*, apresenta-se como uma reflexão e discussão geral baseadas no trabalho empírico realizado e fundamentadas no referencial teórico, seguidas por algumas sugestões que podem originar hipotéticas pistas para futuras investigações.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formar-se não é instruir-se. É reflectir, é pensar numa experiência vivida, é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar.

Adaptado de Hess (citado em Nóvoa e Finger, 1988: 115)

Quando se reflecte sobre a formação de professores, não se está a colocar em causa a necessidade dessa formação mas sim o modo como esta se concretiza (Damião, 1997). A concepção de um modelo de formação adequado às necessidades da escola e de todos os indivíduos a ela ligados é uma tarefa, em certo sentido, evolutiva (Estrela e Estrela, 1977).

Não é nossa intenção fazer um levantamento exaustivo acerca da formação de professores ou, mais concretamente, sobre os modelos de formação inicial de professores dos Ensinos Básico e Secundário. Pretendemos, tão só, salientar destes modelos os aspectos susceptíveis de atenuar o mais que provável choque com a realidade que os futuros professores a seguir irão enfrentar.

1.1 RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este trabalho tem como foco nuclear o contacto dos futuros professores com a realidade escolar, bem como as suas expectativas e vivências relacionadas com o Estágio Pedagógico. Falar do contacto com a vida activa, do estágio pedagógico e da multiplicidade de factores que

gravitam em seu redor, sem falar, da *formação de professores* seria o mesmo que, metaforicamente, “andar de trapézio sem rede”.

A palavra *formação*⁹, enquanto “acto ou efeito de formar ou formar-se” (Costa e Sampaio e Melo, 1998: 772), encontra-se actualmente muito em voga e é amiúde confundida com o termo *qualificação profissional*. A colagem destes termos até se pode compreender se os olharmos como faces distintas de uma mesma moeda: ambos são necessários para que a moeda tenha valor. Concretizando, pode inferir-se que todos os profissionais, independentemente do ramo em que exercem a sua profissão, devem apresentar as *qualificações* necessárias para um correcto desempenho nesse âmbito. A *qualificação* é adquirida através de uma *formação* que os vai dotar de *competência* e *consciência* profissional. Se nos centrarmos na docência, a aquisição de *competência profissional* traduz-se, por um lado, no “domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da mesma” (Vaz, 2000: 48) e, por outro lado, na capacidade de o profissional em causa se adaptar à diversidade e ao inesperado. A *consciência profissional* está relacionada com a interiorização de uma determinada postura face à profissão docente.

O aumento de competitividade no contexto profissional da nossa sociedade tem, segundo Nico (1995: 7), a faculdade de potenciar “nos indivíduos e nas instituições a necessidade de incorporarem no seu património um novo capital: o capital humano”. A aposta nesse capital pode ser encarada como um dos factores que contribuem para o crescente número de indivíduos que entram nas universidades à procura de um

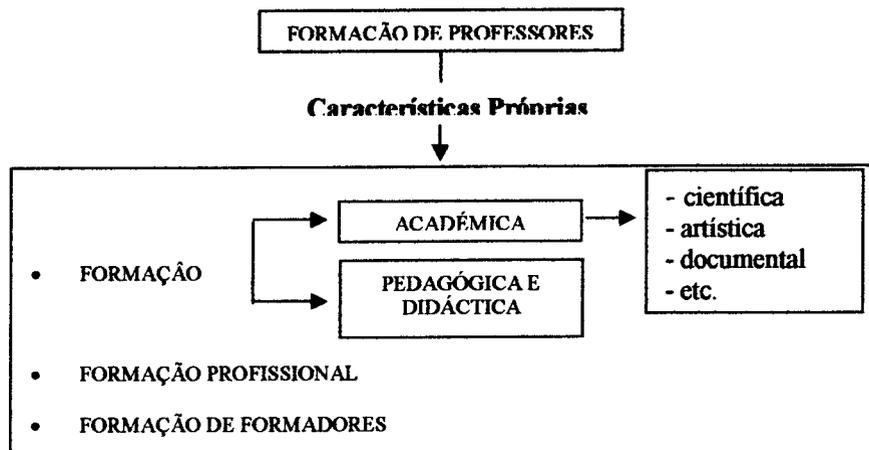
⁹Etimologicamente, o termo “formação” vem do latim *formatione*.

diploma. Para a maioria dos indivíduos, ser portador de um diploma e, conseqüentemente, de uma qualificação, é um garante para conseguir um emprego¹⁰. Aqui, mais uma vez, parece também ser sintomática a descaracterização do princípio fundamental que deve nortear a *formação*: a necessidade deve partir do sujeito e não lhe ser simplesmente imposta. A procura a todo o custo de uma especialização pode transformar os especialistas em sábios do quase nada e em ignorantes do quase tudo (Fernandes, 2000).

Restringindo o âmbito da *formação* à formação de professores, enquanto processo de *qualificação profissional*, o termo passa a enquadrar-se num nível mais concreto e mais próximo de todos aqueles que se inserem numa realidade muito *sui generis* que dá corpo a uma nobre profissão: a de professor.

González (1995: 131) defende, a este propósito, que a formação de professores se diferencia da dos outros profissionais em três aspectos básicos: por um lado, porque se trata de uma formação dupla que relaciona a formação académica (científica, artística, documental, por ex.) com uma formação pedagógica e didáctica; por outro lado, por ser uma formação profissional muitas vezes esquecida pelos professores; por último, por lhe corresponder uma formação de formadores que implica um isomorfismo entre a formação de professores e a própria prática profissional posterior (ver Figura 1).

¹⁰ Esta ideia é refutada com base num aspecto pragmático, constatado por Jarrouse (citado em Nico, 1995: 7), quando chama a atenção para a “desvalorização dos títulos académicos no mercado de trabalho”. Este aspecto é cada vez mais notório quando folheamos nos jornais.



Adaptado de González. (1995: 132)

Figura 1 – Aspectos básicos da formação de professores.

Nos dias que correm, o conceito de *formação de professores* não surge localizado pontualmente no tempo e no espaço, assumindo-se, antes, como um processo de desenvolvimento permanente do professor, em que se distinguem duas fases fundamentais (Ribeiro, 1991): a *formação inicial*, que ocorre antes do início do desempenho de funções docentes efectivas; e a *formação em serviço ou contínua*¹¹, que acompanha, no tempo, o desenrolar da carreira.

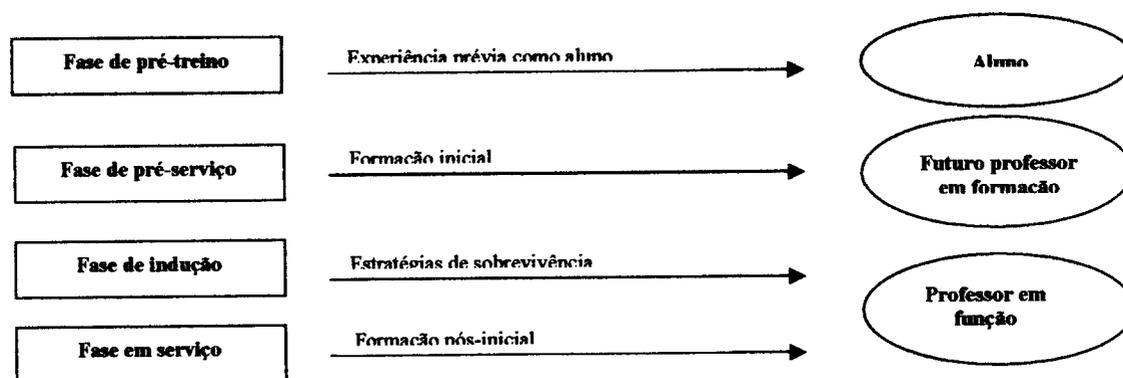
Vaz (2000) é apologista de que estes dois períodos devem ser vistos como um processo contínuo de desenvolvimento do professor, em que se cruzam os conhecimentos (o *saber*), as competências (o *saber fazer*) e as atitudes (o *saber ser*), visando o desenvolvimento de um trabalho profissional de qualidade, no contexto restrito da sala de aula e da escola

¹¹ Este termo será substituído por questões de actualidade e adequação pelo termo *formação pós-inicial*.

em geral, com vista a melhorar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem a proporcionar aos alunos.

Se nos reportarmos à *formação inicial*, esta não passa do primeiro elo de uma longa cadeia que se irá prolongar durante toda a carreira do educador (Mialaret, 1981), preparando o professor para uma “realidade que se pretende a todo o momento ajustada e mutável/inovadora” (Mourão e Almeida, 1995: 174). Como é referido em González (1995), a *formação inicial de professores* deve aglutinar três funções principais: a formação e o treino, o controlo de certificação¹² e ser um agente de mudança do Sistema Educativo¹³.

O aprender a ensinar, enquanto motor de toda uma formação de professores, apresenta, na opinião de Feiman (citado em González, 1995), quatro fases distintas mas interdependentes (ver Figura 2):



Adaptado de Feiman (citado em González 1995: 133)

Figura 2 – Diferentes fases da formação de professores.

¹² Esta função é exercida pelas Instituições de Ensino através do título académico que possibilita o exercício das funções docentes.

¹³ Através da aquisição de novos conhecimentos (epistemológicos, conceptuais, de técnicas pedagógicas e didácticas) proporcionados pelas instituições e que vão, provavelmente, colidir com os procedimentos rotineiros implementados na escola.

Em Portugal, a necessidade de realizar uma formação inicial de qualidade encontra-se, por exemplo, bem expressa num documento elaborado pela Comissão *ad hoc* do CRUP¹⁴ para a formação de professores. Esse documento apresenta algumas orientações, a título de sugestão, patentes na mais recente literatura sobre a formação de professores, no que respeita aos processos de aprender a ensinar, e que aqui interessa salientar (Ponte, Januário, Ferreira e Cruz, 2000: 12-15):

- *A formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal, necessita de ser articulada com a formação pós-inicial;*
- *A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais;*
- *A formação inicial tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores;*
- *A formação inicial tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas;*
- *A formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando.*

Visando dotar estes profissionais de instrumentos pedagógico-didáticos essenciais para interagirem com a sociedade, mais concretamente com os alunos, houve a necessidade da criação, no caso português, dos cursos de formação de professores que, como enquadramento legal, se regem pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986, com as alterações

¹⁴ Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

introduzidas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro). O que nela se encontra estatuído sobre a formação de professores assenta nos seguintes princípios (Campos, 1995):

- compete às instituições de ensino superior realizar a formação de todos os professores, em cursos que atribuem o grau de licenciatura;
- a aquisição de qualificação profissional específica deve ocorrer antes do exercício da função docente;
- o critério de adequação da qualificação profissional advém das necessidades educativas dos alunos, expressas nos planos curriculares de cada nível de ensino;
- os planos de formação devem englobar os conteúdos das disciplinas a ensinar e os aspectos pedagógicos¹⁵, dando a devida ênfase à interação entre as componentes teórica e prática;
- a formação inicial dos professores deve ser complementada com uma formação contínua adequada;
- toda a formação deve ser perspectivada de forma a proporcionar aos professores práticas reflexivas de auto-aprendizagem, favorecendo a investigação e a inovação educativa.

¹⁵ A formação pedagógica engloba duas vertentes fundamentais, a de Ciências da Educação e a de Prática Pedagógica. Por sua vez, e na generalidade dos cursos de formação de professores, a componente de Ciências da Educação aborda áreas da Psicologia, da Sociologia da Educação, da Didáctica Geral e das Didácticas Específicas, podendo ainda ser aflorados aspectos relacionados com a Filosofia da Educação, a História da Educação e a Administração Educacional. No que se relaciona com a Prática Pedagógica, esta é sempre consumada com recurso à supervisão e a uma responsabilização crescente do aluno, futuro professor.

Convém lembrar que esta lei, como qualquer outra, nasce de um enquadramento proporcionado por uma dada conjuntura educativa, necessariamente determinada pelo poder político e económico, aspectos que, naturalmente, se vão repercutir na formação de professores. Como refere Pérez Gómez (1988), o modo como é encarada a *formação dos professores* está, com efeito, indelevelmente ligado ao significado que a escola, o currículo e o ensino assumem num determinado contexto temporal.

Se a importância da *formação inicial* é inquestionável, a da *formação pós-inicial* não lhe fica atrás. Ela proporciona ao professor “uma actualização quase constante e uma reflexão permanente sobre a sua actividade” (Mialaret, 1981: 103), sem as quais dificilmente pode desempenhar de forma adequada o seu papel junto dos alunos.

Esta postura de “renovação psicológica e pedagógica permanente” (Mialaret, 1981: 103) não se coaduna, todavia, com o modo como é assumida a *formação pós-inicial* por alguns professores. Esta é, na verdade, muitas vezes encarada pelos professores numa perspectiva meramente administrativa e burocrática, apenas como uma maneira de “progredir” na carreira, sendo sobretudo realizada com o espírito de angariar os créditos que, mais tarde, possam possibilitar a almejada subida de escalão e, conseqüentemente, o auferir de uma remuneração superior. Assume-se que os docentes em questão apresentam um espírito carreirista, demonstrando pouca ou nenhuma preocupação em encarar a formação como uma oportunidade de crescimento a nível profissional e pessoal. Tal como salienta Patrício (1992), o professor não deve, durante a sua vida

profissional, assumir uma postura de funcionário público mas de funcionário humano, procurando um desenvolvimento global que dê tanta importância à didáctica como às dimensões relacionais e afectivas.

1.2 QUE MODELOS (OU PARADIGMAS)¹⁶ PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Como se referiu anteriormente, o modo como é encarada a formação de professores não pode ser dissociado da época e da conjuntura política, económica e social em que se insere essa mesma formação. Fará, pois, todo o sentido realizar uma breve abordagem aos modelos (ou paradigmas) de *formação de professores* mais representativos, salientando, sempre que possível, o papel desempenhado, nesse contexto, pela escola, pelo currículo e pelo professor.

A literatura consultada sobre esta temática refere abordagens realizadas por autores como De Ketele, Pérez Gómez, Joyce, Zeichner, Liston, Ferry, Doyle, Feiman-Nemser e Formosinho (citados em Vaz, 2000). Podem ainda adicionar-se outros nomes de investigadores nacionais como, por exemplo, Alarcão, Correia, Cortesão, Estrela, Estrela e Estrela e Garcia (citados em Freitas, 1998).

Na impossibilidade de se abordarem todos os estudos sobre a formação de professores, e não sendo esse, aliás, o cerne deste trabalho, optou-se por uma abordagem sintetizada de alguns dos modelos (ou

¹⁶ No sentido de designar as diferentes maneiras de encarar e implementar a formação de professores, têm aparecido diversos termos, dos quais os mais utilizados são *modelo* e *paradigma*. Recorre-se ao termo *modelo* quando se pretende representar a caracterização de certa realidade de uma forma simplificada, sendo utilizado em âmbitos diversos. Por outro lado, o termo *paradigma* é normalmente associado à Teoria das Revoluções Científicas (Kuhn) e é, também, utilizado em diversos contextos.

paradigmas) de formação mais representativos, neste caso os propostos por Zeichner (1997) e Formosinho (1986). A grande aceitação suscitada por estes modelos (ou paradigmas) no círculo da formação de professores justifica, a nosso ver, tal opção.

O critério seguido para a sequência de apresentação dos modelos (ou paradigmas) de formação de professores acima referidos é o cronológico.

1.2.1 Categorização de Zeichner

Para Zeichner (1997), a formação inicial de professores pode ser influenciada por quatro paradigmas dominantes: o *académico*, o *behaviorista*, o de *prática tradicional* ou de *mestria* e o *orientado para a investigação* ou *reflexivo*.

1.2.1.1 Paradigma académico

Neste paradigma, a imagem de um bom professor surge associada ao domínio dos conteúdos de tipo conceptual, relegando para plano secundário as competências pedagógicas e didáticas; estas podem ser adquiridas na escola, com a ajuda de um orientador.

Realizando um paralelo com a antiga tipologia, verificamos que, na essência, o modo como se aprende a ensinar é, na perspectiva deste paradigma, semelhante à aprendizagem de um ofício: o orientador será o mestre e ao professor cabe o papel de aprendiz.

1.2.1.2 Paradigma behaviorista

Este paradigma¹⁷, baseado no *behaviorismo* como corrente psicológica, e no *positivismo*¹⁸, enquanto corrente filosófica. Nesse sentido, releva técnicas de ensino observáveis e específicas, bem como o desenvolvimento de competências ligadas à aprendizagem dos alunos, encontrando-se associado a uma técnica de formação muito utilizada num passado recente: o *micro-ensino*.

O professor é por ele encarado como um mero técnico, a quem compete transmitir os conhecimentos, podendo, também, ser visto como um gestor ou organizador especializado que actua de uma forma racional e técnica. O currículo subjacente a este tipo de formação é bastante estruturado, sobressaindo as competências¹⁹ que o professor deverá adquirir e desenvolver.

1.2.1.3 Paradigma de prática tradicional ou de mestria

A replicação de certas estratégias de ensino julgadas adequadas é a característica mais marcante deste paradigma. Assiste-se a um tipo de aprendizagem que resultou em determinadas situações e que Berbaum (1993) apelida de *aprendizagem por procuração*²⁰; ou seja, os futuros professores aprendem com as experiências de professores mais experientes.

¹⁷ Este paradigma também se encontra referido na literatura consultada sob a designação de *condutista*.

¹⁸ Esta postura permitiu uma valorização do estatuto das Ciências da Educação, neste contexto (Freitas, 1998).

¹⁹ Marcelo Garcia (1989) classifica-as em competências respeitantes a conhecimentos, a actuações e a consequências.

²⁰ Aprender com as experiências dos outros.

O paradigma de *prática tradicional* ou de *mestria* apresenta certas afinidades com o *behaviorista*; a diferença, de acordo com Zeichner (1997), é sustentada pelo sistemático ensino de certas estratégias de ensino em contexto escolar e apresentando como referência um professor orientador.

1.2.1.4 Paradigma orientado para a investigação ou reflexivo

O paradigma *orientado para a investigação* ou *reflexivo* é baseado na psicologia cognitiva. A formação deve, neste quadro, ser orientada para desenvolver, no futuro professor, a reflexão *para, na e sobre* a acção e, simultaneamente, promover uma atitude crítica. As estratégias de formação a desenvolver deverão basear-se “fundamentalmente no método de questionamento, passando por (...) uma etapa de problematização, (...) uma etapa de investigação e (...) uma etapa de tomada de decisões” (Oliveira e Terça, 1991: 163). Na opinião dos seus adeptos, este tipo de estratégias confere competências de reflexão crítica ao futuro professor, competências essas fundamentais para que o visado se comprometa nos processos relativos à reflexão, utilizando os próprios recursos e estratégias que o levem a ser, progressivamente, um observador reflexivo, um participante reflexivo e um prático reflexivo.

1.2.2 Categorização de Formosinho

Formosinho (1986), por sua vez, apresenta quatro modelos de formação que, de acordo com a relação estabelecida entre a teoria e a

prática, são denominados por *empiricista*, *teoricista*, *compartimentado* e *ideal integrado*.

1.2.2.1 Modelo empiricista

O modelo *empiricista* pressupõe que o professor só pode aprender os conhecimentos, as competências e as atitudes com a experiência docente.

1.2.2.2 Modelo teoricista

O modelo *teoricista*, por sua vez, defende, em certo sentido, o contrário, advogando que o conhecimento, as competências e as atitudes devem ser ensinados por via teórica, de modo sistemático e sequencial, num contexto mais formal; depois de devidamente aprendidos, faz-se a transferência para a prática, em contexto escolar.

1.2.2.3 Modelo compartimentado

O modelo *compartimentado* tenta partilhar a formação entre o Ensino Superior e as outras instituições de Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário. Por outras palavras, a teoria é ensinada pelos docentes do Ensino Superior enquanto que a prática está a cargo dos docentes das outras instituições. Este modelo pode ser realizado em três etapas²¹ que são

²¹ Pode ocorrer, também, em duas etapas. Nesta situação, agrupar-se-iam a primeira e a segunda etapas ou segunda com a terceira.

asseguradas em contextos diferentes: a primeira está associada aos conteúdos da(s) disciplina(s) da especialidade, a segunda às disciplinas das Ciências da Educação e a terceira à Prática Pedagógica.

1.2.2.4 Modelo ideal integrado

O modelo *ideal integrado*, como a própria designação faz transparecer, integra a teoria e a prática. Vaz (2000: 66), sobre este assunto, acentua que tal modelo “proporciona a teoria necessária para explicar e modificar a prática e a prática necessária para assimilar e vivenciar a teoria e para adquirir os *saber-fazer* e os *saber-ser* necessários à profissão”. A formação é oferecida simultaneamente e não em momentos separados, como defende o modelo compartimentado. Outro aspecto em que estes modelos diferem diz respeito ao contexto de formação: toda ela ocorre na mesma instituição e passa pelas mesmas pessoas.

1.3 SISTEMAS ORGANIZACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Em Portugal, a formação inicial de professores para o 3º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário pode ser categorizada em três sistemas de formação²² (Pacheco, 1993): *teorista e empiricista*, *sequencial e integrado*²³.

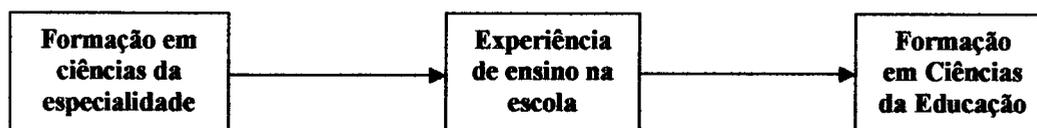
²² É necessário esclarecer que, embora os seus autores os apelidem de “modelos”, a designação adequada é “sistema de formação” (Freitas, 1998). Assim se justifica o aparecimento da designação “modelo integrado” ou “modelo sequencial” na literatura. No sentido de dotar o texto de uma certa coerência, adoptou-se como regra a designação de sistema formação, excepção feita quando se cita na íntegra a ideia dos autores.

²³ A tipologia apresentada segue os modelos (*empiricista, teorista, compartimentado e integrado*) para a formação de professores identificados por Formosinho.

1.3.1 Sistema Teoricista e Empiricista

Este sistema corresponde, no nosso país, às “Licenciaturas de vários cursos das Faculdades Clássicas conhecidos, sucessivamente, pelo *estágio clássico, profissionalização em serviço e formação em serviço*” (Pacheco, 1993: 350).

O percurso inicia-se com a formação científica da especialidade, finda a qual o docente vai leccionar, sem ser objecto de orientação de qualquer espécie; após alguns anos de experiência lectiva, ingressa numa instituição para adquirir formação pedagógica. Este é um sistema em que a formação se encontra desfasada no tempo (Figura 3):



Adaptado de Pacheco (1993: 370)

Figura 3 – Sistema de formação de professores

1.3.2 Sistema Sequencial

A formação de professores efectua-se, neste caso, através da colagem dos conhecimentos teóricos e das práticas de ensino, sem aparente interacção mútua.

Cada docente, à sua maneira, tenta relacionar a teoria adquirida na instituição de formação inicial com as experiências de ensino. Este sistema, se, por um lado, concilia a teoria com a prática, acentua, por outro, o fosso temporal entre a formação científica e a formação de índole pedagógica, didáctica e psicológica.

O *sistema sequencial* permite a obtenção paralela da licenciatura e da profissionalização, devido ao facto de o “estágio pedagógico estar integrado no currículo” (Pacheco, 1993: 371).

O *sistema sequencial* advoga que a formação pedagógica deverá ser realizada na parte final do curso, como já foi referido, ou num curso diferente²⁴, mas sempre após a formação científica da especialidade ser completada.

Tem como vantagem permitir ao aluno optar, num determinado momento do curso, pela via ensino ou pela via científica, escolha que deixa em aberto um maior leque de opções profissionais caso o contacto com a realidade de ensino não ocorra da melhor maneira.

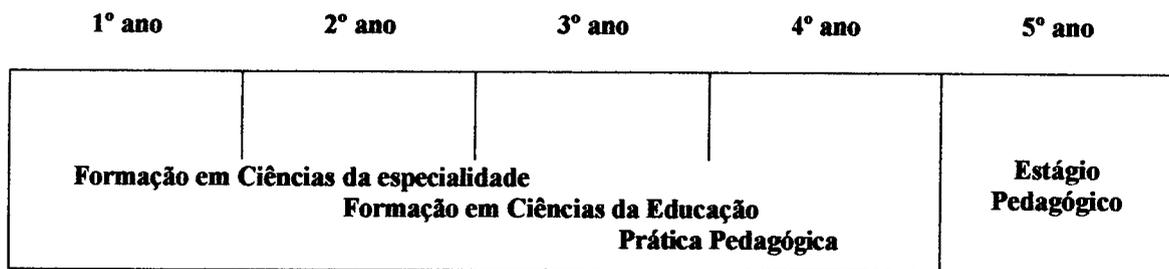
Existem, por outro lado, algumas desvantagens, decorrentes da componente pedagógica se encontrar concentrada num determinado período, inviabilizando uma perspectiva integradora entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos pedagógicos.

²⁴ Neste caso particular, o modelo sequencial adopta a terminologia de modelo sequencial bi-etápico. A Profissionalização em Serviço pode, também, ser enquadrada neste modelo mas a segunda etapa, relacionada com a formação pedagógica, pode ter lugar alguns anos após o início da actividade docente.



1.3.3 Sistema Integrado

Após o 25 de Abril são criados os primeiros cursos²⁵ *integrados*. Na sua génese estiveram as Licenciaturas em Ensino das chamadas Universidades Novas²⁶. A novidade deste sistema, comparativamente aos anteriores, traduz-se na integração das componentes científica da especialidade e pedagógica durante os primeiros quatro anos do curso; o quinto e último ano é essencialmente dedicado ao estágio pedagógico (Figura 4):



Adaptado de Pacheco (1993: 376)

Figura 4 – Sistema integrado de formação de professores

Apesar de a integração das componentes não ser nova, o modo como esta se processa é diferente pois ocorre durante o desenvolvimento curricular dos conteúdos de formação. Ribeiro Dias (1981) considera que os componentes do perfil da actividade de ensino se podem resumir a três nomeadamente, o ramo científico do futuro ensino, o ramo das ciências da educação e o ramo da “pedagogia prática”; esta última, constituída por uma

²⁵ Estes cursos evoluíram de bacharelatos em ensino para licenciaturas em ensino.

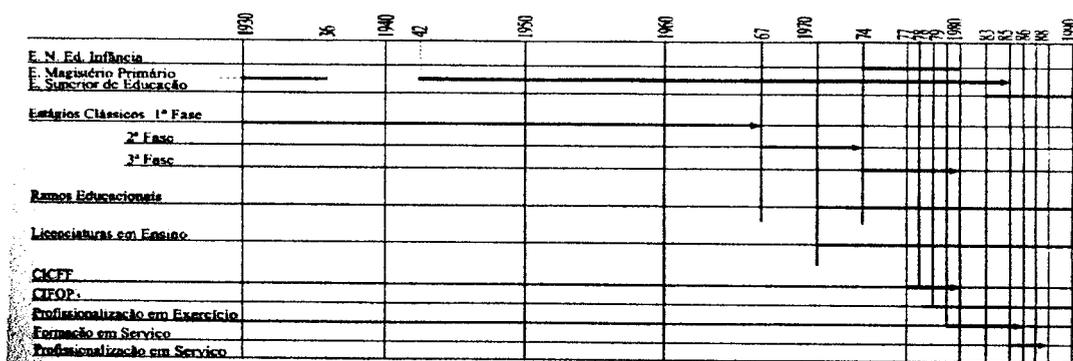
²⁶ Nas quais se inclui a Universidade de Évora.

série de actividades que têm como função a integração profissional dos outros saberes.

O *sistema integrado*²⁷ (ver Figura 4) é aquele em que as disciplinas da(s) componente(s) científica(s) da especialidade e da componente pedagógica se “interpenetram e se fecundam” (Trindade, 1995: 402), isto é, coexistem ao longo da formação, possibilitando um entrosamento susceptível de potenciar uma postura mais flexível quando da utilização em contexto dos conhecimentos pedagógicos e científicos adquiridos.

Na opinião de Formosinho (1986), é considerado o mais adequado para a realização da formação inicial de professores, justificando a escolha pela maior envolvimento entre a teoria e a prática.

A terminar esta abordagem genérica da formação de professores em Portugal, nada melhor do que enquadrar os sistemas referidos numa perspectiva mais holística e visual, onde se podem identificar a origem e a duração dos mesmos (Figura 5):



Adaptado de Cortesão (1992)

Figura 5 – Origem e duração dos vários sistemas de formação de professores em Portugal

²⁷ O Curso de Licenciatura em Ensino de Física e Química da Universidade de Évora insere-se neste sistema.

CAPÍTULO 2 - O ASSUMIR DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL: SER PROFESSOR

Sou professor mas não escolhi esta profissão: foi ela que me escolheu e me acolheu. Não a trocaria por nenhuma outra pois sinto-me bem no papel que desempenho.

Paulo Mendes

A generalidade dos seres humanos passa por um processo de desenvolvimento, o qual pode ocorrer a nível pessoal e profissional. O professor, enquanto ser humano, é, naturalmente, também ele confrontado com esta realidade inquestionável, podendo, no entanto, adoptar uma postura de espectador ou tornar-se num dos actores desse mesmo processo.

É, precisamente, neste sentido que muitos autores, entre eles Peterson, Clark, Dickson e Oja (citados em García, 1995), reconhecem a necessidade de aplicar os estudos sobre o desenvolvimento dos adultos à formação de professores. A convicção de que o binómio desenvolvimento pessoal/desenvolvimento profissional se encontra indelévelmente ligado sai reforçada com Machado (1996), quando esta autora defende que o desenvolvimento do professor corresponde, no fundo, ao desenvolvimento de um adulto enquanto pessoa, num determinado período da sua existência, em que é dada particular relevância ao seu percurso profissional.

2.1 DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR ENQUANTO PROFISSIONAL

O conceito de formação de professores identifica-se cada vez mais com o processo de desenvolvimento do professor.

Carrilho Ribeiro (1991: 7)

Neste capítulo vamos enfatizar os aspectos do desenvolvimento julgados mais adequados e que podem contribuir, de algum modo, para a compreensão da actuação, em contexto, dos professores iniciantes. Sobre este último assunto, é bastante pertinente abordar o desenvolvimento do professor enquanto profissional, desenvolvimento cujos traços gerais se encontram bem consubstanciados no modelo proposto por Huberman (1989).

2.1.1 Conceito Geral de Desenvolvimento

Desde tempos remotos que o homem, de uma maneira intrínseca, tem a noção que, durante toda a sua vida, sofre uma evolução gradual. Esta noção está bem implícita numa máxima, atribuída a Erasmo, mas que tem sido recorrentemente “reciclada”:

Não nascemos homens, tornamo-nos homens

O desenvolvimento pode, assim, ser encarado como o “acto ou efeito de desenvolver ou desenvolver-se” (Costa e Sampaio e Melo, 1998: 516). O facto de nos tornarmos homens resulta, em consequência, de um processo biológico, social e temporal, que visa integrar o sujeito “num grupo que lhe transmite uma determinada maneira colectiva de viver e de compreender o mundo, que lhe permite apropriar-se de um conjunto de significados que (...) dão sentido à sua existência” (Nóvoa, 1988: 7). A noção de homem enquanto ser social, passível de se desenvolver através de um processo dinâmico, é também defendida por Cavaco (1995), para quem

o desenvolvimento não se efectua de um modo linear, antes apresenta diferentes cadências ao longo da vida²⁸.

Subjacente a estas posições não existe, no entanto, qualquer restrição de índole temporal para que o desenvolvimento ocorra. No entanto, esta ideia não é corroborada Alves (1997) quando refere, a esse propósito, que o intervalo de tempo durante o qual ocorre o desenvolvimento humano está indelevelmente ligado ao período que medeia entre o nascimento e o início da idade adulta.

Outro aspecto subjacente ao conceito de desenvolvimento é o “progresso de um estado a outro, de tal modo que o seguinte é sempre mais perfeito que o anterior” (Costa e Sampaio e Melo, 1998: 516).

Como é fácil constatar, existe uma certa dificuldade em apresentar uma definição consensual de desenvolvimento. Na opinião de Moreira (1993), o conceito de desenvolvimento é, de facto, propenso a desencadear intensas polémicas quanto à sua definição. Com efeito, podem enumerar-se algumas das características apontadas como definidoras da natureza do desenvolvimento, algumas delas já explicitadas no texto:

- mudança no comportamento do organismo;
- carácter relativamente permanente;
- transformação de um estado menos valorizado para um outro mais valorizado;
- estreito relacionamento com a idade²⁹.

²⁸Esta ideia é também defendida por Huberman (1989), no modelo proposto para o desenvolvimento da carreira do professor, e por Moreira (1993), entre outros autores.

²⁹ Durante muito tempo, pensou-se que o desenvolvimento só ocorria até à idade adulta. Para além desse período, estar-lhe-ia associada uma ideia de estabilidade e involução.

O mesmo autor salienta, também, que o desenvolvimento humano está associado, geralmente, a uma ideia positiva relacionada com determinados aspectos tais como o enriquecimento do repertório comportamental (Staats), a crescente capacidade de ir para além da informação dada (Bruner) ou a construção de estruturas cognitivas cada vez mais equilibradas e complexas (Piaget).

O encarar da idade adulta como parte integrante do desenvolvimento humano aparece na sequência de vários estudos, entre os quais se destacam os que levam ao aparecimento da *Life-Span Developmental Psychology*. Os apologistas desta teoria advogam que o desenvolvimento abarca períodos de crescimento e de declínio.

A ideia de desenvolvimento como um processo dinâmico, não uniforme e, como tal, envolvido por uma constante mudança, é defendida, também, por García (1999).

Para perceber melhor o desenvolvimento do homem/professor não poderemos, assim, separar o aspecto social das transições que ocorrem na vida adulta. Houde (s.d.) é um dos autores que referem essas transições ou fases³⁰.

³⁰ Houde perspectiva-os do seguinte modo :“1. L’entrée dans le monde adulte: une période d’exploration dans toutes les zones d’expérience; 2. les ajustements de la trentaine: une période de consolidation et de réajustements où d’autres parties du Self montrent le nez, où les défis relevés font place à d’autres défis; 3. la remise en question majeure du milieu de la vie où le temps devient un facteur précipitant et où l’ombre, active dans toutes les transitions, se manifeste de manière plus drastique; 4. ce que j’appellerai le nouveau départ et qui peut se manifester dans l’une ou l’autre des zones de vie; 5. l’acmé (un mot grec signifiant à la fois pointe, extrémité et la pleine force de l’âge) ou apogée, période recouvrant la force de l’âge; 6. l’entrée dans le groupe du troisième âge coïncidant avec la transition vers la retraite lorsqu’il existe une telle réalité dans la société dans laquelle vit ladite personne, sinon c’est le passage qui fait que l’on commence à appartenir au groupe des aînés; 7. une période d’intégrité où vieillesse rime avec sagesse... dans les meilleurs cas.”(p. 144).

Tais transições dizem respeito a zonas de experiência diferentes mas interdependentes, podendo diferenciar-se a zona de trabalho e das implicações sociais, a zona do estilo de vida, a zona das relações íntimas e a zona do “*Self*”. Uma mudança numa das zonas afecta as outras, de acordo com uma visão sistémica das modificações que ocorrem no adulto (Houde, s.d.). O mesmo autor defende que o processo de mudança segue uma sequência que pode ser perspectivada de maneiras diferentes, de que se destacam as seguintes:

- “*freezing*”, “*unfreezing*”, “*refreezing*” (Kurt Lewin);
- períodos de equilíbrio, desequilíbrio e novo equilíbrio;
- “*séparation*”, “*liminalité*”, “*réintégration*” (Van Gennep);
- estados³¹ (Erikson);
- estações (Levinson);
- fases (Gould)

Convém lembrar que estes aspectos, associados ao processo de mudança, não ocorrem simultaneamente em todos os indivíduos do mesmo escalão etário; a duração e o ritmo das sequências estão relacionados intrinsecamente com o próprio indivíduo.

O desenvolvimento pode, em síntese, ser encarado como um processo qualitativo, quantitativo, irreversível, multidimensional³² e multidireccional³³. Melão (2000: 9) salienta, todavia, que o

³¹Durante décadas, Erikson (1997) e a sua concepção de estádios de desenvolvimento humano influenciaram o campo da psicologia contemporânea. Partindo de duas teorias fundamentais da psicanálise (desenvolvimento psicosexual e ego), apresentou um esquema de desenvolvimento humano composto por nove estádios em que as transições se fariam através da resolução de crises psicossociais.

³² Dimensões biológica, social e psicológica.

³³ Pode desenvolver-se de acordo com vários modelos.

“desenvolvimento não é apenas resultado dos diferentes acontecimentos pelos quais [o sujeito] passa, mas também de um processo dialéctico entre os múltiplos factores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses factores”.

2.1.2 Desenvolvimento Profissional do Professor

A opção de um indivíduo por uma determinada profissão acarreta, geralmente, a entrada numa rede de relações sociais e culturais de características diversas que, conjugadas com o desenvolvimento pessoal, permitem fazer emergir traços sequenciais e compor perfis de desenvolvimento de uma profissão.

Antes de se proceder a uma tentativa de esboçar qualquer classificação dos modelos de desenvolvimento profissional do professor, convém, antes de mais, definir um critério ou uma característica para servir de base à definição das diversas categorias. Apesar das dificuldades evidenciadas para encontrar esse critério ou essa característica, Moreira (1993: 34) apresentou uma classificação dos modelos de desenvolvimento profissional do professor cujo critério seguido foi o posicionamento dos diferentes modelos “quanto à questão do que é que nos professores se desenvolve”. De acordo com a classificação elaborada pelo autor, e com base no critério apresentado, definem-se cinco grandes classes de modelos:

- *Modelos cognitivo-estruturais*, de influência marcada pelas concepções cognitivo-desenvolvimentalistas de Piaget e Kohlberg,

entre outros. Nestes modelos, o desenvolvimento³⁴ do professor é encarado como uma passagem sucessiva por diversos estádios considerados universais e hierarquicamente integrados. São disso exemplos os modelos propostos nos trabalhos de Perry, Hunt, Joyce, Greenwood, Noy, Reid e Weil, Sprinthall e Thies-Sprinthall, Oja e Ham e Sprinthall e Sprinthall;

- *Modelos de aquisição de competências*, para os quais o processo de desenvolvimento dos professores se baseia numa aquisição gradual de competências específicas da profissão que os habilitam a uma maior eficácia³⁵ nas suas funções pedagógicas, didáticas e sociais. Contam-se, entre os trabalhos referidos por Moreira (1993) neste âmbito, os de Adams, Westerman, Schaffer, Stringfield e Wolfe;
- *Modelos de evolução das preocupações*, geralmente associados aos estudos de Fuller, em que o *leitmotive* passa pela preocupação em descobrir a motivação dos futuros professores que frequentam os cursos de formação educacional. Moreira (1993) refere ainda as contribuições de Bown e de Katz para a elaboração deste tipo de modelos;
- *Modelos de ciclo de vida (Life-span)*, em que se tenta abordar o conjunto da carreira do professor, desde que entra na profissão até à reforma. Devido ao facto de abrangerem um período temporal

³⁴ A responsabilidade pelas sucessivas transformações ocorridas é atribuída a um mecanismo geral subjacente ao processo de desenvolvimento.

³⁵ Quando comparados com professores principiantes.

bastante longo, recorrem a métodos retrospectivos tais como autobiografias ou “histórias de vida”. São exemplos bastante conhecidos os modelos de Levinson *et al*, Sikes e Huberman. De todos os que se inserem nesta perspectiva, Moreira (1993: 92) dá especial relevo a este último, por ser “aquele que reúne maior interesse neste momento, sobretudo nos países sujeitos à influência francófona”;

- *Modelos Processuais*, que caracterizam os mecanismos através dos quais os professores podem evoluir, visando uma maior eficácia e eficiência de actuações; não se centram numa descrição das sucessivas etapas pela qual passa o desenvolvimento profissional dos professores.

Apesar da diversidade de modelos antes considerada não se deve ignorar, tal com antes também se salientou, que o professor é, fundamentalmente, um adulto, sendo por isso importante relacionar o seu desenvolvimento profissional com o pessoal. Nesta perspectiva, Machado (1996: 80) releva, a esse propósito, a importância de se “perceber a forma como o adulto, que o professor é, se desenvolve enquanto pessoa, num momento da vida, no qual o percurso profissional se torna fundamental”.

A literatura consultada refere que as modificações mais significativas na vida profissional dos professores resultam de dois processos (Blase, 1985): o primeiro, designado por *processo de humanização*, corresponde às mudanças de atitude e comportamento que se encontram intimamente ligadas às interacções com os estudantes ou com outras pessoas; o segundo, denominado *processo de racionalização*, é responsável pelas modificações

de comportamento e atitudes do professor na sala de aula, no exercício das suas funções. A profissão de professor é, em suma, bastante mais complexa do que inicialmente se supunha³⁶.

Kelchtermans e Vandenberghe (1994) defendem, por outro lado, que o comportamento profissional dos professores não pode ser só determinado pelo contexto onde se inserem, mas também pelas suas histórias de vida e experiências passadas. As entrevistas e as abordagens biográficas assumem-se, nesse âmbito, como instrumentos preferenciais para um melhor conhecimento e compreensão de todos os aspectos acima descritos. Podem ser entendidos como estratégias que permitem ao indivíduo-sujeito tornar-se actor e “autor” (Nico, 1995: 100) do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida. Nóvoa (1988: 12), a respeito desses instrumentos, salienta que podem “trazer uma contribuição original e uma nova respiração às práticas de formação dos adultos”. O mesmo autor adianta que o adulto tem de construir a sua formação, através da produção do saber, alicerçada numa retrospectiva do passado sem descurar o futuro.

A integração e a aceitação dos instrumentos acima referidos no espaço educativo não foi isenta de dificuldades. Tal facto tem a sua origem, segundo Nóvoa (1988), na quase inexistência de uma teoria de formação de adultos, a par da ausência de uma conceptualização teórica forte, visando a compreensão do seu processo de formação.

³⁶ Nessa linha de pensamento, refere Blase (1986): “the teacher’s role is more diffuse than the role of many other professionals. As a socializer, the teacher is naturally concerned with the whole person over a prolonged period of time. Thus, the teacher tends to become involved both professionally and personally” (p.100).

Em suma, este tipo de metodologia (entrevista, abordagens biográficas, histórias de vida e narrativas) visa contribuir para uma teoria de formação de adultos, socorrendo-se de uma reflexão crítica sobre o processo de formação do sujeito.

Apesar de, a partir da década de setenta, terem começado a surgir estudos biográficos sobre diversas profissões, a esmagadora maioria não contemplava a carreira dos professores. Tais estudos viriam, contudo, a desenvolver-se de maneira apreciável, ao longo das décadas seguintes.

Uma obra que marcou a diferença da investigação nesse domínio, e tal como antes se deu a entender, teve como autor Huberman (1989) e intitulava-se *La vie des enseignants*. Huberman pode, de facto, ser considerado o pioneiro dos estudos sobre a evolução da carreira docente (vista como um processo longitudinal³⁷), servindo de modelo a diversos estudos, realizados nomeadamente em Portugal, através dos trabalhos de Cavaco, Gonçalves e Moita e Fontoura. Trata-se de um tipo de abordagem bastante coerente com um conceito longitudinal de desenvolvimento, não o reduzindo apenas à fase inicial da carreira do professor, como muito bem salienta Loureiro (1997)³⁸.

A investigação de Huberman (1995: 33-34) sobre o ciclo de vida dos professores apresenta como suporte três tendências fundamentais: a primeira, baseada na *psicodinâmica*³⁹, teve como referência os estudos de Freud, Henry Murray, Gordon Allport, Erikson e Robert White; a segunda,

³⁷ Ao longo da carreira do docente.

³⁸ “A compreensão do desenvolvimento da carreira dos professores pressupõe a definição de um quadro teórico abrangente, uma vez que o professor deve ser encarado como um adulto em desenvolvimento e a sua formação como uma formação de adultos” (p.121).

³⁹ Baseada na psicanálise.

de *natureza sociológica*, foi desenvolvida pela “Escola de Chicago” e seus protagonistas, nomeadamente Blumer, Cooley, Mead, Park e Thomas⁴⁰; a terceira, baseada nos estudos da *Life-span developmental psychology*, foi divulgada no mesmo ano da investigação conduzida por Becker, incorporando dados empíricos e conceptualizações de diversas disciplinas. Estas tendências proporcionaram o emergir dos estudos de cariz biográfico, particularmente ao nível da carreira docente.

2.1.2.1 O Modelo de Huberman

Huberman (1989, 1995) salienta que a literatura empírica consagrada a este assunto permite apresentar um quadro importante acerca das diferentes fases da vida profissional dos professores.

Um aspecto importante a reter relaciona-se com o facto de todos os profissionais poderem não apresentar sequências idênticas ou até vivê-las todas. Deste modo, Huberman considerou a existência de *tendências gerais*⁴¹ do ciclo de vida dos professores. No seu modelo, podem ser identificadas *sete fases* perceptíveis da carreira do professor, que passamos a caracterizar de uma maneira geral:

⁴⁰ Estes autores renovaram, e trouxeram para a ribalta, a metodologia da história oral que, de acordo com o interaccionismo simbólico, possibilitou a interpretação, sem uma standardização excessiva, dos dados biográficos. Neste contexto realizaram-se análises de socialização de adultos e dos determinantes da carreira profissional, sendo a investigação conduzida por Becker, no início dos anos 70, uma primeira tentativa de aplicação da tradição psicossociológica ao estudo do professor.

⁴¹ Não procurando criticar o modelo proposto, pensa-se que a questão dos intervalos temporais, respeitantes às diversas fases, deve ser encarada apenas como referência, em virtude de a multiplicidade de factores susceptíveis de interferirem nas mesmas impossibilitar uma cronologia tão precisa.

1. *Entrada na carreira* - Apesar de as motivações dos docentes no início de carreira serem diferentes, o contacto inicial com a realidade escolar parece ocorrer de uma forma bastante homogénea. O processo fundamental envolvido nesta fase é o da *exploração*, a qual pode ser “sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora” (Huberman, 1989). Esse processo pode, no entanto, assumir diversas facetas, das quais as mais significativas são a *sobrevivência* e a *descoberta*, igualmente relevadas por outros autores.

A *sobrevivência* e a *insegurança* (Cavaco, 1995) designam aquilo a que se costuma chamar o “choque com o real” (Huberman, 1989; 1995; Loureiro, 1997), resultante do contacto do professor com a situação profissional, associado ao confronto com um contexto diferente do esperado. Daqui resulta um tactear constante, a preocupação consigo próprio, o desfasamento entre os ideais e a realidade quotidiana das salas de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de conciliação da relação pedagógica com a transmissão dos conhecimentos, o confronto com relações muito íntimas e muito distantes, dificuldades em lidar com a indisciplina dos alunos ou com o material didáctico, inadequado ou inexistente.

A *descoberta*, por sua vez, reproduz o entusiasmo dos começos, a experimentação, a exaltação por ser responsável por uma classe, por um programa e por ser membro de um corpo profissional. Este aspecto (*descoberta*) é retido como uma vivência positiva, ajudando na superação dos problemas inerentes à *sobrevivência*.

Para além da *sobrevivência* e da *descoberta* serem vividas em simultâneo, os perfis profissionais podem enquadrar uma só componente como dominante, em consequência do tipo de entrada na carreira. Existem também perfis marcados pela indiferença, serenidade ou frustração.

O início de qualquer actividade profissional é, em suma, um período contraditório. De um modo geral, pode ser encarado como um “jogo de procura de conciliação entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, em que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o sonho (a meta) que dá sentido aos seus esforços” (Cavaco, 1995: 163).

2. *Fase de estabilização* - A literatura “clássica” refere que a fase de entrada na carreira tem como consequência o que se designa por um estágio de comprometimento definitivo ou da estabilização e da tomada de responsabilidades. Para autores de cariz psicanalítico, como Erikson e White, o assumir de uma profissão (que não deve ser evitada ou adiada, devido a implicações futuras) é extremamente importante para o desenvolvimento e a consolidação do *eu*. A opção por uma identidade profissional aparece como um momento-chave da carreira, como uma transição entre duas etapas distintas da vida, da adolescência para a vida adulta (Huberman, 1995).

A *estabilização* ocorre, em primeiro lugar, de uma opção pessoal e subjectiva que é o comprometimento definitivo com o ensino enquanto carreira e, em segundo lugar, de um acto administrativo, nomeadamente a efectivação. Através dos registos

biográficos recolhidos por autores como Sikes *et al.* (citados em Huberman, 1995), sabemos que a opção nem sempre é fácil, pois o próprio acto de optar implica uma escolha, podendo colocar em *stand-by* outros projectos.

Relativamente à profissão docente, a estabilização significa a pertença a um corpo profissional, a independência e a autonomia. Este período precede ou acompanha um sentimento crescente de competência pedagógica, criando a sensação geral de segurança, descontração, confiança, conforto e descentração (Huberman, 1995).

Nesta fase os indivíduos podem experimentar sentimentos de agrado e satisfação, percebendo-a em termos positivos. Este aspecto deriva da aquisição de um *background* que possibilita uma maior disponibilidade e flexibilidade para o docente lidar com o contexto escolar (Loureiro, 1997) e *periescolar* (Nico, 1995).

3. *Fase de diversificação* – Se, nas duas fases anteriores, a evidência empírica se revelou concordante, nas fases seguintes já isso não se verifica, pois a diversidade de percursos aumenta consideravelmente. As tendências gerais consideradas por Huberman apontam para que a estabilização conduza a uma fase de diversificação e experimentação (Loureiro, 1997). Os argumentos apresentados para esse desfasamento são diversos: de um lado, autores como Feiman-Nemser e Cooper defendem a tese de que a consolidação pedagógica se traduz numa tentativa de o docente vincar a sua prestação e o seu impacto perante a turma; outra tese, dentro da mesma linha, mas com finalidades diferentes, traduz o investimento

do professor numa área mais institucional. Estes docentes, na fase em questão, estão impregnados de grande motivação, dinamismo e empenhamento (Huberman, 1995).

O mesmo autor adianta uma derradeira explicação, distinta mas coerente com as anteriores, que se traduz na ideia de que, após uma primeira vivência com as actividades da sala de aula e da profissão em geral, o docente anseia por novos desafios. Esta procura pode personificar o receio da rotina, a necessidade de manter o entusiasmo pela profissão ou de se projectar como docente aos 50/60 anos, sem que daí venha a resultar uma sensação de pesadelo. Cooper (citado em Huberman, 1989) resume esta tendência como uma fase em que o professor está à procura de novos estímulos, de novas ideias, de novos compromissos e desafios, ou seja, sente a necessidade de se comprometer em projectos com um certo significado e envergadura.

4. *Questionamento* - As origens e características desta fase são de difícil apreensão, existindo, no entanto, duas possibilidades de aí se chegar, na sequência da fase anterior:

- a primeira deriva do elevado número de casos originados na fase de diversificação, ao longo de um período em que as pessoas se questionam, não havendo uma consciencialização do tipo de diversificação nem do objecto do questionamento. Os seus “sintomas” balançam entre um ligeiro sentimento de rotina e uma crise existencial afectiva face ao prosseguimento da carreira;

- a segunda desenvolve progressivamente uma sensação de rotina, a partir da fase de estabilização, que pode ser explicada pela monotonia da vida quotidiana em situações de aula, pelo desencanto motivado pelo fracasso das experiências ou de reformas estruturais em que os docentes participaram activamente, sem que tivessem passado por uma actividade inovadora significativa (Huberman, 1995; Loureiro, 1997).

Esta fase surge frequentemente no meio da carreira (normalmente entre os 15 e os 25 anos de serviço docente), onde o colocar-se em questão é um lugar comum, sendo esse questionamento sentido de maneira distinta por homens e mulheres, começando mais cedo no sexo masculino e terminando mais tarde, relativamente ao sexo feminino.

5. *Serenidade e distanciamento afectivo* - Esta fase é considerada, mais do que outra coisa, como um estado de alma, que é atingido por (alguns) docentes entre os 45 e os 55 anos de idade. Pode ser alcançada de diversos modos, apontando a mais comum para uma sequência do questionamento (Huberman, 1995). O nível de ambição decresce, tal como o do investimento, ao invés da sensação de serenidade e confiança. Prick (1986) interpretou esta situação como a reconciliação entre o *eu* ideal e o *eu* real.

Por outro lado, Huberman e Schapira (1979) referem que o distanciamento face aos alunos se acentua, tendo como pano de fundo o papel daqueles na relação pedagógica e favorecendo os professores mais jovens (maior proximidade cronológica) em

detrimento dos menos jovens (maior afastamento cronológico). Huberman (1995) referencia, também, a dimensão sociológica, pautada pelo facto de os intervenientes pertencerem a gerações diferentes e, como tal, o diálogo a entabular se tornar mais difícil.

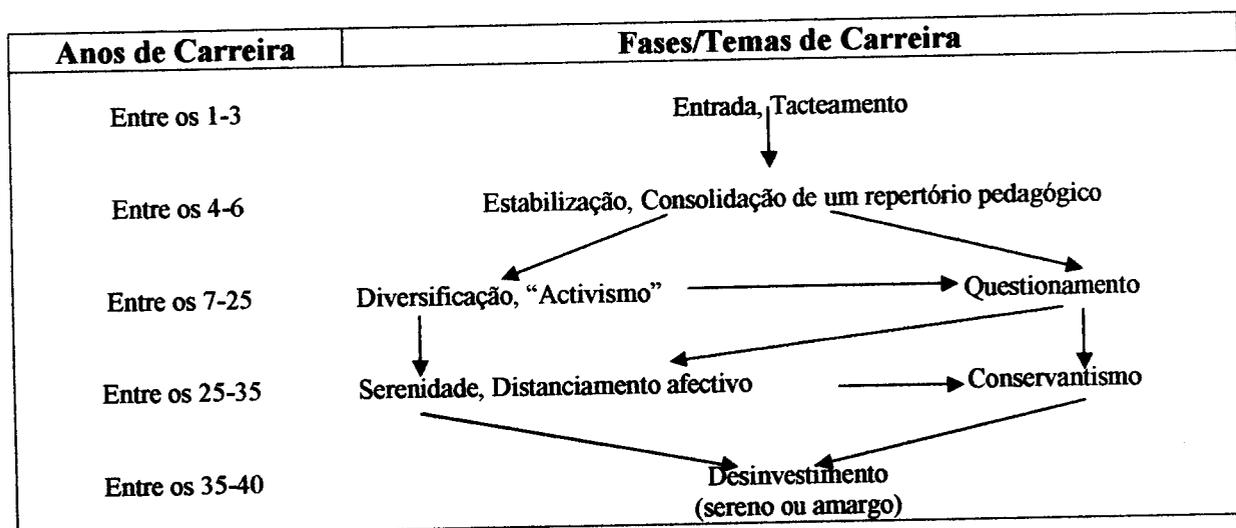
6. *Conservadorismo e lamentações* - O conservadorismo acentua-se com a idade surgindo, como consequência, uma maior rigidez e um maior dogmatismo, crescente resistência às inovações, certa nostalgia do passado e uma mudança de óptica geral face ao futuro (Huberman, 1995). Nos docentes, esta tendência manifesta-se através das lamentações acerca da evolução negativa dos alunos, contra os colegas mais jovens, contra o ensino instituído, a política educacional, os pais e encarregados de educação, etc.

No dizer de Peterson, os professores passariam de uma fase de serenidade para uma fase de conservadorismo; para Prick, todavia, a situação não é tão clara e outros estudos empíricos não referem, especificamente, este problema (Huberman, 1995). Huberman considera que os professores podem chegar a esta fase por diversas vias: directamente de uma crise mal resolvida, de colocar-se em questão; na sequência de reformas mal sucedidas ou com as quais não concordavam ou, ainda, vindos de uma fase de serenidade.

7. *Desinvestimento* - Ocorre, regra geral, no final da carreira (entre os 35 e os 40 anos de serviço), originando um recuo. Tal desinvestimento pode ser encarado de duas maneiras distintas (Huberman, 1995):

- sereno, quando os docentes se libertam, progressivamente e sem lamentações, do investimento no trabalho, consagrando a maior parte do tempo a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão;
- amargo, se o descomprometimento for vivido de uma forma negativa.

As diversas transições que acabámos de referir podem ser alvo de uma representação esquemática que pode traduzir uma sequência normativa no ciclo de vida profissional do professor. Este modelo admite várias sequências, pressupondo que é possível considerar vários padrões de carreira, bem como a ideia de que as fases não são vividas nem na mesma sequência, nem na sua totalidade, por todos os profissionais. O resultado pode ser ilustrado na Figura 6:



Adaptado de Huberman, (1989: 23; 1992: 23)

Figura 6. Modelo de Huberman sobre as fases da carreira docente

Numa brevíssima síntese, o modelo de Huberman (1989, 1992) parece, assim, apontar um caminho mais provável até à estabilização, degenerando numa multiplicidade de percursos, a meio da carreira, para culminar, de novo, numa via ela própria também de estabilidade, mas em sentido inverso, a do desinvestimento. Consoante o caminho trilhado, a fase do desinvestimento pode apresentar dois caminhos antagónicos: *sereno* e *amargo*. Para se atingir o primeiro, o percurso mais favorável poderá ser o seguinte:

Entrada -> Estabilização -> Diversificação -> Serenidade-> Desinvestimento sereno

Para se atingir o segundo, dois percursos poderão agora ser equacionados:

Entrada -> Estabilização -> Questionamento -> Desinvestimento amargo

Entrada -> Estabilização -> Questionamento -> Conservantismo -> Desinvestimento amargo

O modelo acabado de descrever foi alvo de uma proposta de reformulação apresentada por Moreira (1993), baseada nos seguintes pressupostos:

- a diferentes estádios não correspondem, forçosamente, diferentes níveis de estruturação;
- o desenvolvimento não é visto, necessariamente, como um aspecto positivo, envolvendo também processos de crescimento e declínio;
- a existência de uma multiplicidade de processos de acção durante o percurso de desenvolvimento.

O mesmo autor apresenta, em consequência, um modelo mais simplificado e mais coerente, englobando os 3 estádios que se esquematizam no Quadro 1:

Quadro 1
Modelo de Huberman adaptado por Moreira (1993)

DESIGNAÇÃO	PROCESSO DOMINANTE	ASPECTOS + / -
Entrada	Exploração	Descoberta/Sobrevivência
Renovação	Reformulação	Diversificação/Repôr em questão
Desinvestimento	Focalização	Serenidade/Amargura

Adaptado de Moreira (1993: 111)

2.2 SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

Não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal.

Dubar (1997)

Esta problemática reveste-se de grande relevância para o âmbito do presente estudo e, como tal, não podíamos deixar de lhe dedicar especial atenção. A socialização do professor iniciante, crucial para o seu processo de desenvolvimento profissional, assume especial acuidade no início da carreira docente. Esta entrada na profissão acarreta uma rede de contactos com uma realidade diferente, onde se jogam, julgam e cruzam relações interpessoais, profissionais e afectivas. Como assinala Marcelo (1998), o professor iniciante tem, neste período, de assimilar os conhecimentos, os

valores, os modelos e os símbolos da profissão, integrando-os na sua personalidade, existindo, por outro lado, a necessidade de se adaptar ao meio social onde desenvolve a sua actividade docente.

2.2.1 Socialização Profissional do Professor Iniciante: Aspectos Gerais

Para Dubar (1997), a socialização é um processo através do qual os indivíduos aprendem as práticas e as regras dos grupos sociais em que se inserem, envolvendo a transmissão de uma cultura através da vivência de actividades diversas.

O termo *socialização* tem, contudo, sido utilizado, ao longo da história das ciências sociais, em diversos sentidos, adquirindo, por vezes, conotações menos positivas ou ultrapassadas, tais como “inculcação das crianças, endroutinamento dos indivíduos, imposição de normas sociais e constrangimentos impostos pelos poderes” (Dubar, 1997: 13).

A socialização, enquanto “acto ou efeito de socializar” (Costa e Sampaio e Melo, 1998: 1523), pode ser encarada como um “processo de transmissão de sistemas culturais e axiológicos do meio no qual o indivíduo se insere, devendo, desta forma, ser aceite pelos seus pares” (Melão, 2000: 19). Nela assume, assim, particular relevância a transmissão dos aspectos culturais e axiológicos ao indivíduo por uma determinada geração, geração essa que Durkheim⁴² apelida de precedente. Para este autor, embora a geração precedente seja uma condição necessária para que ocorra a socialização, ela não constitui, por si só, condição suficiente. Para que a

⁴² Foi um dos primeiros autores a reflectir sobre o conceito de socialização.

socialização se efectue em plenitude, a geração precedente deve transmitir os modelos culturais vigentes que vão servir de alicerce para o indivíduo promover a sua socialização, ou seja, tornar-se actor nesse processo.

O conceito de socialização foi alvo de um interessante debate entre Durkheim e Piaget, no qual ambos os autores esgrimiram argumentos com o propósito de o esclarecer e clarificar. Apesar de perspectivarem a socialização como educação moral, o percurso por eles considerado foi, no entanto, distinto (Dubar, 1997: 22):

- Durkheim encarava-a como a transmissão do espírito de disciplina proporcionada pelo constrangimento, complementada por uma ligação aos grupos sociais e interiorizada devido à autonomia da vontade;
- Piaget, por seu lado, via-a como uma construção (inter)activa de novas regras do jogo, implicando o desenvolvimento autónomo da noção de justiça.

Se, no entanto, se encarar a socialização como a partilha de algo, a não socialização de um indivíduo proporciona a sua não inclusão num grupo e, conseqüentemente, vai penalizá-lo. Neste aspecto a socialização encerra uma dimensão repressiva e punitiva.

A mudança de um indivíduo para outro contexto provoca a ruptura de equilíbrios estabelecidos e, simultaneamente, o aparecimento de tensões adicionais que serão colmatadas através de um contínuo e complexo processo de socialização promovido pelos seus pares e pelo próprio. Torna-se, assim, pertinente a compreensão do processo de socialização pelo

qual passam os professores iniciantes, processo esse que lhes irá facilitar a adaptação ao novo meio e, também, a possibilidade inequívoca de o moldar e adaptar à sua imagem.

A socialização é, por outro lado, encarada como um processo permanente, e vai decorrer ao longo da vida. Assim sendo, a socialização profissional do professor abrangerá também todo o percurso da sua vida profissional. Apesar do intervalo de tempo, relativamente longo, que abarca a vida profissional do professor, por questões que se relacionam com o âmbito deste estudo, iremos considerar apenas o início do processo.

Sobre o momento em que se inicia o processo de socialização profissional do professor principiante, existem opiniões dissonantes. Se, para alguns autores, o processo se inicia quando da entrada do professor na instituição como profissional, para outros, ocorre antes do início da vida profissional (Machado, 1996), existindo, para estes, a necessidade de entrar em linha de conta com as experiências prévias do professor iniciante, enquanto estudante e estudante-professor, como consequência do seu contacto com diferentes professores e abordagens ao ensino (Ponte, Galvão, Santos e Oliveira, 2001). Estas experiências passadas podem ser comparadas a um “sistema de lentes” (Silva, 1997) e assumem grande importância, pois “são o filtro através do qual o indivíduo selecciona a informação, avalia o seu próprio comportamento, percebe e dá sentido aos diferentes contextos” (Machado, 1996: 125).

Se as experiências passadas têm importância para a socialização do professor iniciante, também a sua formação inicial deve estar incluída nesse

rol. Apesar de ocorrer durante um intervalo de tempo curto⁴³, provoca e produz alterações a nível científico, pedagógico, didáctico e social. Essas modificações, como é salientado por Machado (1996), são, contudo, desajustadas pois raramente conseguem ir de encontro às necessidades individuais de cada indivíduo, encontrando-se, ao mesmo tempo, desfasadas da realidade que se vive nas escolas.

Outro aspecto interessante acerca da socialização dos professores, também enraizado na formação inicial, é salientado por Lortie (citado em Silva, 1994: 24), quando refere que a mesma se “processa essencialmente através da internalização dos modelos de ensino observados durante muitas horas”. Esta observação pode ser encarada como uma prática não efectiva e, como tal, pode-se inferir que o processo de socialização desvaloriza os aspectos teóricos em detrimento dos aspectos práticos. Esta perspectiva foi também abordada por Machado (1996), quando se referiu ao Estágio Pedagógico e às disciplinas de Prática Pedagógica. Torna-se, assim, imperioso haver uma conjugação de esforços entre a teoria e a prática pois a teoria é necessária para formalizar a prática e esta, por sua vez, é responsável por uma melhor compreensão e atitude crítica face à teoria.

O estágio pedagógico, num passado recente, foi encarado como preparação técnica para o desempenho qualificado da profissão docente, o que acabou por relegar para um plano secundário a dimensão reflexiva da socialização profissional, a qual tem como meta o desenvolvimento da identidade profissional do docente. A construção da identidade profissional

⁴³ Quando comparado com o tempo que dura a carreira profissional de um professor.

aparece, assim, como um produto do processo de socialização, constituindo-se na interacção com os outros.

O começar a ensinar é, desse modo, considerado um momento fundamental para a socialização do professor (García, 1999) e para a construção da sua identidade profissional (Machado, 1996). Nesse momento, ocorre o *confronto* com o papel profissional onde perpassa o *confronto do ideal*, através das teorias aprendidas, com o *real*; onde as expectativas sobre a profissão chocam com as vivências.

O conceito de identidade não é, todavia, consensual, o que dificulta a sua operacionalização. Para se ter uma perspectiva sobre a construção da identidade profissional é, tal como salienta Carrolo (1997: 26-28), necessária a integração de três vertentes: a primeira está relacionada com a questão da cisão do *Self*⁴⁴ (Eu-mesmo); a segunda com a articulação de dois processos identitários⁴⁵; e a terceira com a *Teoria do Agir Comunicacional*⁴⁶ de Habermas.

A escolha de uma profissão acarreta o ingresso do indivíduo num determinado *corpus*, o qual engloba a aquisição de um repertório específico de conhecimentos, valores e atitudes indispensáveis à sua prática profissional, ou seja, tudo o que possibilita a adaptação ao ambiente

⁴⁴ Desdobramento do *Eu* em duas facetas: o *eu* que interioriza o espírito de grupo e o *eu* que permite ao indivíduo afirmar-se positivamente no grupo (Dubar, 1997).

⁴⁵ A identidade é encarada como “produto de um processo de sucessivas socializações” (Carrolo, 1997: 27) como o resultado de compromissos interiores, entre a identidade herdada e a identidade ideal, com as negociações exteriores entre a identidade atribuída por outros e a identidade incorporada por si.

⁴⁶ Esta teoria consagra uma forma de vida superior, intersubjectiva, que possibilita o agir comunicacional e origina uma interacção estruturada entre os indivíduos sob a forma de linguagem.

profissional. Neste sentido, o assumir de uma profissão pode ser encarado como um processo de socialização.

Tal como pode ler-se em Dubar (1997), qualquer profissão tende a constituir-se num grupo de pares, com o seu código informal, os seus rituais, as suas regras de selecção, os seus interesses e a sua linguagem comum. As relações preferenciais desenvolvidas entre um número limitado de indivíduos que partilham um conjunto de interesses, normas e valores tendem a colocar de parte estereótipos profissionais que não sejam semelhantes (Chambel e Curral, 1995).

Pensando especificamente no processo de socialização dos professores iniciantes, é fácil encontrar justificação para as dificuldades sentidas durante o período de entrada na actividade profissional: o seu estatuto é considerado hierarquicamente inferior aos demais, sendo por isso olhados ainda como elementos estranhos. Outro aspecto que não é de menosprezar prende-se com a “luta” complexa e desigual entre o desejo do indivíduo e a procura da aprovação dos colegas mais experientes, provocada pelo “ajustamento individual do candidato à profissão” (Carrolo, 1997: 29), visando demonstrar que é um dos pares. Esta aceitação pode ser facilitada, na opinião de Chorão (1992: 24), “pelo grau de preparação profissional que cada professor importa para o local de trabalho”.

Silva (1994) refere-se a dois paradigmas que podem explicar o processo de socialização do professor iniciante: o *interactivo* e o *normativo*. Enquanto que o primeiro encara a socialização numa perspectiva sistémica, na qual gravitam um conjunto de influências susceptíveis de produzir mudanças entre quem se inicia e quem o acolhe; o

segundo vê a socialização como uma adaptação gradual do professor iniciante às estruturas profissionais existentes.

Depois de descrever sumariamente alguns dos aspectos julgados importantes para explicar a socialização dos professores iniciantes e a consequente construção da identidade profissional, julga-se pertinente individualizar algumas das vertentes susceptíveis de influenciar tal socialização.

2.2.2 Socialização Profissional dos Professores Iniciantes: Possíveis Fontes de Influência

Como antes se salientou, o processo de socialização reveste-se de grande importância para a inserção pessoal e profissional do indivíduo. Para os profissionais de ensino, a socialização vai promover a sua adaptação a um “grande caldeirão” – a instituição escolar –, onde fervilham diferentes interesses e perspectivas de encarar a vida profissional.

No sentido de possibilitar uma melhor compreensão do fenómeno da socialização dos professores iniciantes, nada melhor do que procurar identificar algumas das fontes passíveis de influenciar o quotidiano profissional destes indivíduos. Nesse sentido, a literatura apresenta diversos estudos teóricos que procuram explicar o processo de socialização. Entre eles surgem variadas perspectivas, tais como a *funcionalista*, a *interaccionista* e a *crítica*.

A *perspectiva funcionalista* tende a encarar o indivíduo como um ser “moldado pelas forças socializadoras, assimilando as orientações de valores

e hábitos básicos da sociedade e dos grupos de que faz parte” (Ponte, Galvão, Santos e Oliveira, 2001: 7). Nesta perspectiva, Ponte *et al* (2001) apontam seis possíveis tipos de influências:

- *infância e adolescência*, através da interiorização de modelos de professores durante o percurso académico;
- *pessoas com capacidade de avaliação*, tais como supervisores e tutores;
- outros docentes, que proporcionam o apoio emocional e o *feedback* necessário para o progressivo domínio do papel docente;
- *alunos*, enquanto indivíduos susceptíveis de influenciar o comportamento do docente proporcionando-lhe sentimentos de êxito ou de fracasso;
- *papéis colaterais*, que ocorrem através da interacção com a família e agentes não profissionais, dando origem a conflitos de interesses e de tempo;
- *subcultura dos professores e da estrutura burocrática da escola*: a cargo dos indivíduos portadores de capacidade de avaliação, é explicitada através de uma ideologia de controlo e assumida sob a forma de manutenção da ordem, na vigilância e na desconfiança dos alunos.

Ainda dentro da mesma perspectiva Machado (1996) identifica dois tipos de fontes de influência para a socialização dos professores iniciantes: uma de *origem estrutural* e a outra de *origem pessoal*.

As fontes de socialização que apresentam uma *origem estrutural* estão relacionadas com os prováveis contextos onde o professor iniciante irá exercer a sua actividade: a nível da sala de aula, a nível escolar/institucional e a nível social; as que apresentam *origem social* estão relacionadas com os indivíduos com quem o professor interage, tais como os alunos, os colegas docentes, o pessoal administrativo, o pessoal auxiliar e, por último, os pais ou encarregados de educação dos seus alunos.

Na sala de aula, os alunos vão ser a principal fonte de socialização do professor iniciante pois é com eles que vai passar maioritariamente o seu tempo escolar. Todo o seu trabalho, a nível pedagógico, didáctico e até social, irá, fundamentalmente, ser colocado em campo na sala de aula e revisitado através do *feedback* das suas práticas, proporcionado pelos alunos. Eles serão o fiel da balança que permite aferir e regular o desempenho profissional do professor iniciante e poderão contribuir, decisivamente, para a sua integração. A este aspecto não deverá ser alheio o facto de os alunos, salvo algumas excepções, não serem participantes voluntários do acto de ensinar e, como tal, poderem privar o docente da facilitação social e motivacional que ajudará na sua integração (Silva, 1994).

Fora da sala de aula, o principal contacto do professor iniciante vai ser com os seus colegas, com os elementos dos órgãos de gestão da escola, com o pessoal administrativo e auxiliar, com os pais e encarregados de

educação dos alunos. De todos estes elementos, os que poderiam ter uma maior influência no processo de socialização são os colegas da escola e, mais especificamente, os colegas de grupo/área disciplinar. São eles que, devido a essa especificidade, deviam contribuir mais para a integração do professor iniciante, potenciando, inclusivamente, as suas aptidões pedagógicas, didácticas e científicas, através de um trabalho em rede.

Em termos de *influências estruturais*, as mais significativas situam-se no âmbito da sala de aula, ao nível de espaço físico de trabalho e das condições materiais proporcionadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Alves, 1997).

Nesta perspectiva, a socialização dos professores iniciantes processa-se tendo em vista a manutenção de um determinado *status quo* que não altere o equilíbrio dinâmico vigente.

Apesar da importância deste tipo de perspectiva, Ponte *et al* (2001) reconhece nela alguns pontos fracos: excessiva importância da adaptação situacional em detrimento da autonomia individual; valorização das pessoas com capacidade de avaliação em detrimento da auto-avaliação; ênfase da adaptação ao contexto em detrimento dos valores e projectos pessoais; aceitação de uma cultura profissional uniforme em detrimento da diversidade inerente a práticas e ideologias.

A *perspectiva interaccionista*, ao contrário da anterior, enfatiza a interacção entre o professor iniciante e as instituições. As instituições tendem a sobrepor-se aos indivíduos, levando ao aparecimento de conflitos sustentados pelos interesses pessoais e institucionais. Alves (1997) refere

os aspectos institucionais e sociais como passíveis de influenciar o processo de socialização, devido ao confronto⁴⁷ proporcionado pelos objectivos oferecidos pela escola e as regras impostas pela sociedade. Assim, a socialização é proporcionada pelo modo como o indivíduo gere o conflito com os constrangimentos institucionais. Estes constrangimentos regulam mas não determinam o comportamento do indivíduo, pois existe sempre uma dimensão do comportamento que não é possível prever (Chambel e Curral, 1995).

Para ultrapassar os constrangimentos institucionais, Ponte *et al* (2001) propõem três tipos de comportamento:

- *ajustamento interiorizado*, em que o indivíduo se adapta à situação para obter melhores resultados;
- *concordância estratégica*, na qual o indivíduo se submete à situação mas com certas reservas;
- *redefinição estratégica*, que leva o indivíduo a fomentar uma mudança de comportamentos na instituição.

A *perspectiva crítica*, por sua vez, apresenta como meio para promover a socialização aspectos como a raça, o género, a classe, a igualdade e a justiça. A socialização é aqui encarada numa visão mais holística e com o propósito de questionar o *status quo*.

⁴⁷ A leitura realizada pela instituição escola dos objectivos propostos pela sociedade pode ser diferente da do poder instituído.

Existem, no entanto, autores que não se enquadram numa perspectiva específica. Silva (1994), por exemplo, defende que a socialização dos professores pode decorrer em três níveis⁴⁸, *macro*, *meso* e *micro*:

- *macro* – imputado às estruturas políticas, económicas e sociais que condicionam o funcionamento da instituição de formação inicial e da escola onde o professor inicia a sua carreira profissional;
- *meso* – constituído pela ideologia, clima e tipo de escola que acolhe o professor iniciante;
- *micro* – abrange as diferentes salas de aula onde ocorrem as interacções professor-alunos, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Em resumo, a socialização dos professores iniciantes perfila-se como um processo experienciado por estes indivíduos em contextos onde exercem a sua actividade profissional (Pinto, 1999). A mudança do contexto constituído pela instituição responsável pela sua formação inicial para o contexto representado pela instituição onde vão iniciar a sua actividade profissional será, todavia, a grande responsável por um momento específico do seu desenvolvimento profissional, designado pela literatura como o choque com a realidade. Este assunto, pela pertinência heurística que assume no âmbito deste trabalho, será tratado no capítulo que se segue.

⁴⁸ Apesar de distintos, não são estanques, possibilitando relações intrínsecas entre eles. Silva considera que o processo de socialização dos professores iniciantes se efectua, sobretudo, nos níveis *meso* e *micro*, pois estes abarcam os diferentes contextos profissionais

**CAPÍTULO 3 - ESTÁGIO PEDAGÓGICO: O
OUTRO LADO DO ESPELHO**

3.1 PORTA DE ENTRADA PARA A REALIDADE PROFISSIONAL

O estágio pedagógico⁴⁹, para a maioria dos futuros professores, assume-se como o primeiro contacto com a realidade docente e, consequentemente, profissional. Como em qualquer início de carreira, a integração não se afigura fácil, pois o indivíduo é inserido num contexto que lhe é estranho⁵⁰ e em que a sua postura profissional pode não ser compatível com a dos seus pares. Um mais que provável desajustamento pessoal e profissional pode levar, por exemplo, ao aparecimento de conflitos, medos, inseguranças e frustrações, originando uma crise de identidade em que as crenças e valores socialmente aceites são questionados. Esta crise de identidade é identificada em Damião (1997) como uma contradição entre o eu real e o eu ideal. O modo como cada um gere este conflito está relacionado com as atitudes adoptadas na presença da *mudança*. Essas atitudes podem ser assim classificadas:

- **positiva.** A *mudança* é encarada como produto da alteração social e contribui para o encontrar de respostas a aplicar em situações do foro educativo. A reforma educativa é bem aceite porque o indivíduo acredita que esta vai colmatar as carências existentes e, como tal, reformula as suas práticas pedagógicas, de modo a adaptá-las ao novo contexto;

⁴⁹O sistema de formação de professores (Ensinos Básico e Secundário) que se utiliza na Universidade de Évora é o *integrado*. Nesse contexto, e como foi abordado no capítulo anterior, o estágio pedagógico faz parte do 5º ano das licenciaturas em ensino.

⁵⁰O contexto pode não ser totalmente estranho, mas o papel que vai desempenhar é antagónico, isto é, passa de aluno a professor.

- **inibição.** Esta atitude está impregnada com o cepticismo de quem já adoptou uma postura positiva face à mudança, sem, todavia, ter visto os seus esforços recompensados. O professor adopta uma postura *low profile* e continua a utilizar o mesmo tipo de práticas pedagógicas, com o propósito de não se empenhar na nova realidade;
- **contraditória.** Se, por um lado, se reconhece que a reforma é um motor do progresso e da mudança social, por outro, a dúvida quanto à capacidade real de mudança é susceptível de provocar sentimentos antagónicos. Esta divisão interna, enquanto não for sanada, impossibilita a mudança das práticas pedagógicas;
- **medo.** A postura face à mudança é de bloqueio pois esta pode revelar o *déficit* de habilitações científicas e/ou pedagógicas adequadas para a prática docente.

3.2 O CHOQUE COM A REALIDADE: ONDE AS EXPECTATIVAS E AS VIVÊNCIAS SE CRUZAM

Os momentos iniciais⁵¹ da carreira docente podem ser traduzidos por aquilo a que diversos autores designam como *choque com a realidade* ou *choque da transição*. Este *choque* pode ser percebido como o “impacto sofrido” (Silva, 1997: 54), em consequência das “primeiras confrontações com a complexidade da docência” (Damião, 1997:30) ou, parafraseando

⁵¹ Silva (1997) salienta a conveniência de circunscrever estes momentos apenas ao primeiro ano de ensino.

McDonald e Elias (citados em Arends, 1997), por o professor iniciante se sentir um estrangeiro numa terra nova. Por outras palavras, o *choque* pode ser devido ao confronto entre a imagem ideal de ensino criada pela formação inicial e a dura realidade do quotidiano escolar.

Machado (1996) identifica a pressão que recai nas costas do professor iniciante como um elemento inibidor para a ligação entre os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e o contexto escolar. O período inicial devia proporcionar um ambiente de tipo reflexivo, de modo a possibilitar que o professor iniciante realize a transposição adequada dos modelos da sua formação para o quotidiano profissional.

Como consequência do choque com a realidade, existe a possibilidade de poderem surgir sentimentos de *insegurança*, de *desânimo*, de *depressão* e de *ansiedade*.

O choque com a realidade tem, assim, sido alvo de estudo por variados autores de que são boas referências fontes como Silva (1997) e Damião (1997). Um aspecto comum a estes estudos está relacionado com a posição que o professor iniciante adopta, posição essa centrada nele e relacionada com o modo como encara e vive a profissão.

No sentido de aprofundar um pouco mais esta temática, sentimos a necessidade de passar em revista alguns desses estudos, particularmente os que mais se relacionam, directa ou indirectamente, com o choque com a realidade.

Vonk (citado em Machado, 1996), ao abordar o primeiro ano de ensino, distingue dois períodos distintos:

- *o período do limiar.* Ocorre durante a primeira parte do ano lectivo e caracteriza-se pelo primeiro impacte com a escola e com o grupo turma. Neste período, os problemas têm, maioritariamente, a sua origem na sala de aula e estão relacionados com a adequação dos conteúdos aos alunos, com a sua participação e motivação, com a disciplina, com o aparecimento de sentimentos de medo e incerteza, com as dificuldades de relacionamento com colegas, pais, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola;
- *o período de crescimento.* É caracterizado pelo sentimento de aceitação pelo professor iniciante dos seus pares e alunos e pela gradual integração na realidade escolar, começando a delinear o que se pode designar como a sua maneira de ser enquanto professor.

Fuller (citado em Damião, 1997: 29) identifica, por sua vez, três estádios a que um professor iniciante pode estar associado. A cada um deles pode corresponder um determinado tipo de preocupações:

- *de sobrevivência pessoal (período de pré ensino e primeiros tempos de ensino).* As preocupações, de tipo egocêntrico, estão relacionadas com a adequação da sua imagem (para si e para os outros); com o controle da sala de aula, questionando-se se estarão ou não à altura desse desafio; com os alunos, nos quais se reflectem, uma vez que também eles o foram até há pouco;

- *relativas à situação de ensino.* A atenção do próprio professor começa a incidir nas situações concretas do próprio ensino, relativamente às quais começa a ter maior controle. As suas preocupações centram-se na gestão do espaço e do tempo, nos materiais didácticos, nas estratégias pedagógicas;

- *relativas aos alunos.* Depois dos três ou quatro primeiros anos de prática começa a verificar-se uma maior capacidade para analisar os problemas pedagógicos de maneira mais estruturada e menos centrada em si. Verifica-

-se, ainda, o domínio das situações de ensino e a focagem das preocupações nos alunos no que respeita à sua aprendizagem.

Müller-Fohrbrodt (citado em Silva, 1997: 54), ao invés de Fuller, refere cinco aspectos que podem ser reveladores do *choque* com a realidade:

- percepção dos problemas: inclui os problemas percebidos, as lamentações sobre cargas horárias, as queixas físicas e psicológicas, tais como o cansaço, stress, angústias e frustrações;

- mudanças de comportamento: reporta-se a mudanças de comportamento profissional operadas nos professores e motivadas por pressões externas;

- mudanças de atitudes: inclui as alterações no sistema de crenças do professor. Essas mudanças são visíveis, por exemplo, na passagem de uma atitude mais conservadora, no que respeita aos métodos de ensino;

- mudança de personalidade: esta categoria refere as mudanças operadas no domínio da estabilidade emocional e no autoconceito;

- abandono da profissão: trata-se, por assim dizer, do indicador máximo do choque com realidade. A desilusão atinge tal grau que a única solução é deixar a profissão.

Entretanto, Feiman-Nemser (citado em Damião, 1997: 30) identifica, também, três estádios que podem ocorrer durante os primeiros tempos de profissão:

- de sobrevivência. O conhecimento do ensino e da escola limita-se ao que estudou durante a formação e com muita dificuldade estabelece a relação entre essas aprendizagens e as exigências das situações pedagógicas;

- de consolidação. Observa-se uma maior confiança nas suas capacidades de ensino e de interacção com os alunos. Os objectivos pessoais e profissionais tornam-se mais claros e concretos, estabelecem-se as primeiras rotinas na gestão das aulas;

- de proficiência. Observa-se um domínio eficaz das situações de ensino e uma concentração nas necessidades dos alunos, tentando melhorar o seu desempenho com recurso a estratégias pedagógicas inovadoras.

Mais tarde, Huberman (1989) apresenta as suas conclusões sobre as preocupações susceptíveis de ocorrerem aos professores iniciantes durante os primeiros anos de profissão. Tal como tivemos oportunidade de referir no capítulo anterior, a preocupação com a *sobrevivência* e com a *descoberta* dominam esta fase da vida profissional. Estas duas preocupações são, simultaneamente, o suporte e o motor para a postura que o professor iniciante poderá adoptar durante os primeiros anos de profissão, a qual pode ser de:

- *indiferença*, se a profissão é encarada provisoriamente ou por obrigação;
- *serenidade*, se o professor transporta alguma experiência de ensino anterior;
- *frustração*, devida a eventual decepção provocada pelas expectativas sobre a profissão.

A literatura avança com algumas das preocupações que afligem os professores iniciantes, preocupações que são ilustradas no Quadro 2, adaptado de Damião (1997: 32):

Quadro 2

Preocupações Manifestadas pelos Professores Iniciantes

Maiores preocupações dos professores iniciantes	Outras preocupações dos professores iniciantes
<ul style="list-style-type: none">-Indisciplina na turma-Motivação dos alunos-Lidar com diferenças individuais-Implementar o trabalho dos alunos-Relação com os pais ou enc. de educação-Organização do trabalho na turma-Insuficiência ou inadequação de materiais-Lidar com os problemas dos alunos	<ul style="list-style-type: none">-Sobrecarga de tempo lectivo-Relação com os colegas-Planificação das actividades-Utilização de diferentes métodos-Consciência da política da escola-Determinação do nível de aprendizagem-Conhecimento dos assuntos-Sobrecarga do trabalho administrativo-Relação com o corpo directivo/administrativo-Lidar com alunos lentos-Lidar com alunos de diferentes culturas-Utilização dos guias curriculares-Falta de tempo livre-Inadequada orientação e apoio-Turmas com número excessivo de alunos

Apesar da proliferação de opiniões sobre os aspectos mais marcantes da profissão docente para os professores iniciantes, é possível detectar preocupações comuns a todas as tipologias referidas, embora explicitadas de um modo diferente. É também de salientar o encarar da evolução das preocupações numa perspectiva exógena, em que a atenção se desloca do indivíduo para outros aspectos da realidade escolar. Este aspecto pode ser ilustrado através da análise comparativa presente no Quadro 3, adaptado de Silva (1997: 57).

Quadro 3
Pontos de Contacto entre os Estádios Propostos por Fuller e os Problemas de Veenman

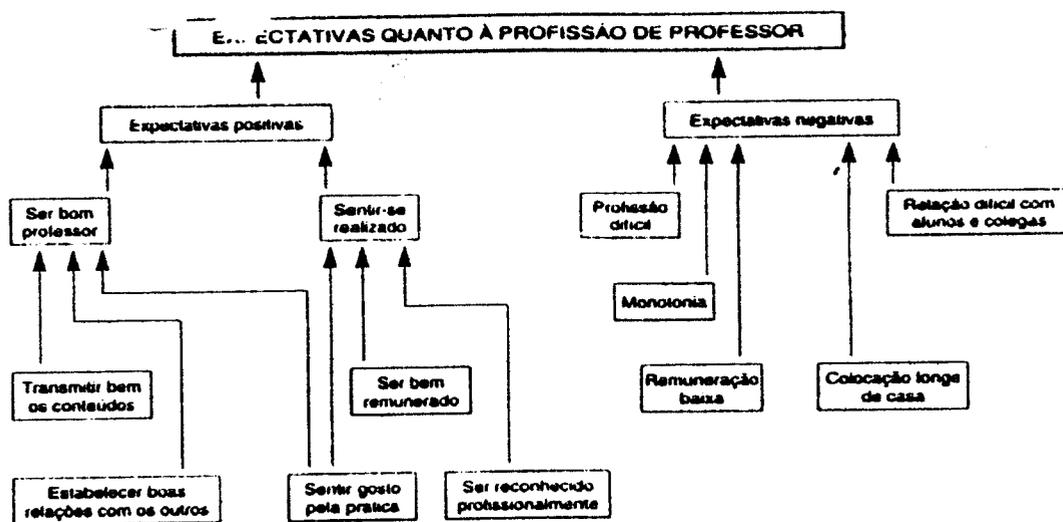
Estádios (Fuller)	Problemas (Veenman)
Preocupações centradas em si próprio (sobrevivência pessoal)	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina - Desmotivação dos alunos - Culturas diferentes e origem social dos alunos - Relação com os pais - Condições materiais - Equipamento inadequado - Carga horária - Relação com os colegas - Carga de trabalho burocrático - Acompanhamento inadequado - Falta de tempos livres - Conhecimento da política da escola e das suas regras - Conhecimento dos conteúdos que lecciona - Turmas muito numerosas - Relação com os directores/administradores
Controlo e organização (situação de ensino)	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do trabalho na aula - Planificação - Uso efectivo dos manuais - Uso efectivo dos diferentes métodos de ensino
Preocupações com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão das diferenças individuais dos alunos - Gestão dos problemas individuais dos alunos - Determinação dos níveis de aprendizagem dos alunos - Alunos com baixo ritmo de aprendizagem - Avaliação dos trabalhos dos alunos

Cavaco, Martins, Mesquita e Nunes (citados em Damião, 1997) e Melão (2000), autores responsáveis por estudos semelhantes mas envolvendo a realidade portuguesa, realizaram o levantamento de mais algumas preocupações, das quais se destacam as seguintes: o estágio pedagógico; o isolamento físico e psicológico vivido na escola, em geral, e na sala de aula, em particular; discrepâncias entre o trabalho desenvolvido na formação inicial e na escola; instabilidade provocada pela mobilidade docente; problemas relacionados com a atribuição dos níveis de ensino a leccionar e da distribuição da carga horária; aspectos intrínsecos ao professor iniciante, relacionados, por exemplo, com o aspecto físico, o modo de vestir e com a impressão que deixa na turma após os primeiros contactos; falta de reconhecimento profissional; rotinas relacionadas com a profissão.

O choque com a realidade tem muito a ver com a integração do professor iniciante mas não se pode excluir a importância associada às suas expectativas em relação ao desempenho na profissão docente. Tal como é salientado por Machado (1996), a frustração das expectativas dos professores iniciantes pode, com efeito, estar na origem do choque com a realidade. Essas expectativas em relação à profissão e a si próprio são, muitas vezes, pautadas por algum irrealismo, devido a um sistema de formação inicial desajustado da realidade escolar, “seguido de uma transição demasiado súbita, à qual se vai juntar a falta de uma política de acolhimento” (Machado, 1996: 64).

Existe dificuldade em encontrar uma explicação racional para a concepção das expectativas profissionais dos professores iniciantes, uma

vez que as mesmas parecem ter origem nas experiências relatadas por outros professores e na opinião pública (Galvão, 1993). Atendendo ao modo como foram construídas as expectativas, é de prever que existam expectativas positivas e negativas, consoante a experiência da fonte de onde o professor iniciante recolhe a informação. Couto (1998: 196), a esse respeito, salienta que os acontecimentos são antecipados face às experiências vividas pelos protagonistas ou através de terceiros, em que as expectativas oscilam entre “o medo do desconhecido até à alegria de descobrir novas experiências”. Procurando ilustrar essa convicção, a mesma autora apresenta o seguinte esquema lógico-semântico (Figura 7) com as expectativas quanto à profissão de professor:



Adaptado de Couto (1998: 1996)

Figura 7 – As expectativas dos professores quanto à profissão, segundo Couto

A maioria dos professores iniciantes apresenta expectativas positivas, manifestadas no desejo de serem bons profissionais, de sentirem gosto pela prática docente, de tentarem imprimir às práticas pedagógicas metodologias mais dinâmicas e variadas, de estabelecerem boas relações com os colegas e alunos, de serem reconhecidos a nível profissional e auferirem uma boa remuneração.

As expectativas negativas podem estar relacionadas, por exemplo, com o medo de desempenhar a profissão, com a incapacidade de se relacionar com alunos e colegas, com a ideia de ser uma profissão mal remunerada e pouco prestigiante, com uma ascensão profissional demorada, com a monotonia das práticas pedagógicas, com os problemas relacionados com localização e o tipo de escola.

De acordo com o referido anteriormente, não será de estranhar se identificarmos, também, as expectativas negativas como uma das prováveis fontes do choque com a realidade.

As expectativas que o professor iniciante transporta podem, no caso de serem confirmadas no terreno, abrir o caminho para o que se designa na literatura por *bem-estar docente* ou *mal-estar docente*.

3.3 BEM-ESTAR DOCENTE/MAL-ESTAR DOCENTE

Associados ao modo de estar na profissão, além das expectativas sobre o contexto escolar, também se pode incluir um aspecto intrínseco ao

professor iniciante: a vocação⁵². Geralmente, tal como salienta Damiano (1997: 38), estabelece-se uma “relação directa e linear entre o sucesso ou insucesso profissional e o sentimento inicial de presença ou ausência de vocação”. A mesma autora chama, contudo, a atenção para a fragilidade e perigosidade deste raciocínio, porquanto, em sua opinião, o reconhecimento da existência de uma vocação, ou de que se quer ser professor, não implica, necessariamente, um desempenho docente eficaz, assim como o reconhecimento da não existência de vocação, ou de que não se quer ser professor, não implica, necessariamente, um desempenho docente ineficaz. Este embate pode ser gerador de ansiedade e levar ao abandono da profissão, quando o professor iniciante centra na sua pessoa a incapacidade de ajustar o nível de desempenho à vocação.

A problemática do *bem-estar/mal-estar docente* foi estudada, entre outros autores, por Esteve (1992), que a relaciona com o ajustamento/desajustamento dos professores, enquanto grupo profissional, em relação à mudança social.

O mesmo autor aponta dois grupos de factores que podem contribuir para o aparecimento do *bem-estar/mal-estar docente*:

- *factores de primeira ordem*. Estes factores encontram-se relacionados com a acção do professor na sala de aula, através da modificação das condições em que desempenha a sua profissão;
- *factores de segunda ordem*. Estão ligados com as condições ambientais do contexto docente e sobre as quais o docente não pode

⁵² A vocação deve ser entendida como uma predisposição para um determinado fim.

exercer um controlo directo. Este aspecto pode estar relacionado com sentimentos emergentes de impotência e de desajustamento.

Na mesma linha, o mesmo autor identifica algumas fontes passíveis de gerar *mal-estar docente*:

- *aumento das exigências profissionais*, geralmente relacionadas com novas tarefas, que não são acompanhadas por uma formação adequada;
- *inibição educativa de outros agentes de socialização* como, por exemplo, a família, à qual competiria assegurar o desenvolvimento de um conjunto de valores. Esta função também se encontra na esfera de influência da escola;
- *desenvolvimento de fontes de informação paralelas à instituição escola*, o que requer uma visão diferente do papel do professor enquanto agente único de transmissão dos conteúdos;
- *ruptura do consenso social sobre a educação*, no que respeita aos valores que se deve desenvolver nos alunos;
- *dificuldade em conciliar diversos papéis no exercício profissional*. O docente, por exemplo, tem de desempenhar papéis que são, de certo modo, antagónicos, tais como dar apoio e avaliar os alunos;
- *mudança de expectativas relativamente ao sistema educativo*: o ensino evoluiu de um sistema de elite para um sistema de massas;

- *modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo*, traduzido na ideia da culpabilidade única dos docentes em relação ao funcionamento da instituição escolar;
- *desvalorização social da profissão*, reflectida, por exemplo, na remuneração auferida;
- *alteração dos conteúdos curriculares* relacionados com o progresso científico e o ajustamento às exigências sociais;
- *deficientes condições de trabalho e poucos recursos materiais*, em relação aos locais onde se exerce a profissão docente;
- *alterações no relacionamento professor-aluno*, em virtude, por exemplo, do elevado número de alunos por turma, das características individuais dos alunos e da falta de autoridade do professor;
- *desdobramento do trabalho do professor*, devido ao facto de se encarar o professor como um profissional eclético e, como tal, desempenhar uma diversidade de funções na escola. Este factor pode ser considerado como impeditivo de um desempenho profissional adequado.

Apesar da evidência dos sinais que apontam para um crescente mal-estar na profissão docente, existem profissionais que exercem a profissão com bastante agrado o que leva a pensar que também existem razões fortes e válidas que possibilitam um bem-estar docente. O trabalho realizado por Breuse (citado em Damião, 1997) faz o levantamento de

alguns aspectos passíveis de serem responsáveis pelo bem-estar docente, entre os quais se salientam:

- *a partilha do saber* com os alunos;
- *o sacerdócio*, em que os docentes enfrentam as dificuldades da profissão com o fim de ajudarem os alunos;
- *a sedução*, através da realização de relações significativas com os alunos;
- *o poder*, que consiste em “moldar” os alunos à sua própria imagem.

Recorrendo aos diversos estágios preconizados por Fuller anteriormente referidos é possível traçar as seguintes tendências: o *mal-estar docente* encontra-se relacionado, regra geral, com as *preocupações centradas no próprio docente* e com aspectos do foro *organizativo e de controlo*; o *bem estar docente* parece, por sua vez, estar sobretudo relacionado com as *preocupações com os alunos* (Machado, 1996).

Outro aspecto que julgamos influenciar o *choque com a realidade*, durante o estágio pedagógico, prende-se com a *supervisão de professores*. O modelo de supervisão escolhido e a relação estabelecida entre os diversos intervenientes no processo podem servir de “almofada” científico-pedagógica ao professor iniciante. No capítulo seguinte iremos, assim, abordar algumas noções de supervisão e apresentar os modelos de supervisão mais utilizados, procurando identificar pistas que possam ajudar a compreender a sua influência na forma como os professores estagiários vivem e sobrevivem ao choque com a realidade.

CAPÍTULO 4 – SUPERVISÃO DE PROFESSORES

4.1 PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO

O conceito de *supervisão* é comum a todas as profissões e consiste no garantir da boa qualidade final do produto que, no contexto deste trabalho, é representada pela qualidade da actuação do futuro professor, traduzida num bom desempenho pessoal e profissional do supervisionado.

O termo *supervisão* faz parte do vocabulário quotidiano de grande parte dos intervenientes no processo educativo. A sua origem faz-nos retroceder até aos anos 30, mas a grande divulgação ocorre nos anos 50, com o advento do modelo de supervisão clínica (nos E.U.A.).

No nosso país a designação é recente e os níveis de aceitação crescentes. A palavra *supervisão* não consegue reunir consenso acerca do seu significado. Em grande parte, esse facto é devido à conotação negativa que, muitas vezes, este termo tem com *inspecção*, ou seja, tal como acentua Vieira (1993: 28), com “chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo”. É nosso propósito tentar desmistificar essa crença, colocando, para tal, à disposição dos interessados a informação julgada pertinente e necessária.

Através da literatura especializada consultada, foi-nos possível retirar algumas definições que poderão ajudar a formular a nossa própria ideia de *supervisão* (e de supervisor enquanto agente de formação que exerce a tarefa de supervisão).

Para Alarcão e Tavares (1987: 18), a supervisão é entendida

como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu

desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objectivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se também orientação da prática pedagógica.

Vieira (1993: 5) dá-nos uma visão tão simples quanto humorística de um supervisor à moda antiga:

Escolha um professor bem experiente (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança). Adicione perspicácia e inteligência q.b., sem agitar. Adoce com um pouco de sensatez e simpatia. Misture bem ao de leve. Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação. Aqueça sem ferver. Deixe arrefecer. Sirva morno.

A mesma autora, mais a sério, introduz a supervisão como uma auto e hetero-monitorização sistemática da prática pedagógica, realizada maioritariamente, por mecanismos de reflexão e de experimentação.

Stones (citado em Vieira, 1993: 27) relata a sua opinião sobre as qualificações do supervisor e suas capacidades, tirando as devidas ilações acerca da actividade de supervisão:

Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão. De repente, percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a super-visão. O meu pensamento prosseguiu uma análise de super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente, pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade muito complexa.

No início dos anos 50, Cogan (citado em Garman, 1986: 1) procurou maneiras mais adequadas de trabalhar com professores. Para este autor, considerado como o mentor da supervisão clínica, competiria aos supervisores ajudar os professores a desenvolver a sua identidade profissional. Considerava que a supervisão devia ser entendida como uma função a tempo inteiro e não como um *part-time (side function of administrators)*.

Curta e de uma simplicidade aparente é a próxima definição. Para Mosher e Purple (1972), a actividade de supervisão consiste em ensinar aos professores como ensinar. As pessoas a quem caberia essa função (supervisores) deveriam ser portadores de sensibilidade, capacidade analítica e de comunicação, domínio do currículo, capacidade de relacionamento e responsabilidade social.

No início da década de 70, nos Estados Unidos da América, Blumberg (citado em Alarcão, 1982) publicou um estudo em que confrontou as percepções que os professores tinham dos supervisores. As conclusões a que chegou apontam para uma atitude distante, de difícil contacto, promotores de uma relação (supervisor-professor) de tipo artificial. Este tipo de comportamento iria desencadear no professor sentimentos de cariz negativo, como tensão, inibição e inferioridade, aspectos também referidos por Oliveira (1992).

Um aspecto interessante deste estudo consistia em transformar os intervenientes em visionários, no sentido em que lhes era pedida uma

antevisão da futura figura do supervisor. Os resultados apontaram para pessoas abertas, de fácil contacto, flexíveis, dialogantes, portadoras de bom senso e de recursos (materiais, pedagógicos e humanos) e que permitissem ao professor desempenhar um papel activo no seu desenvolvimento.

Withall e Wood (citados em Smyth, 1986: 59), nesse tipo de registo consideram que a supervisão

connotes a situation that is unpleasant, possesses psychological threat, and typically culminates in unrewarding consequences... (T)here are factors which encourage those undergoing supervision to see the activity with a worried, if not fearful eye. One is the manner in which supervisors have tended to project an image of superiority and omniscience in identifying the strengths and weaknesses of a teacher's performance and in offering advice concerning how to improve future performance.

Da leitura desta transcrição ressalta o “mal” do qual padecem as formas tradicionais de supervisão: foram conceptualizadas para providenciar um serviço a quem dele necessite. A supervisão deve ser encarada como uma relação de carácter interpessoal (de colaboração mútua), no sentido de potenciar o desenvolvimento do sujeito e promover a sua construção docente.

Das qualificações e capacidades do supervisor depende o produto final. Villas-Boas (1991) manifesta a convicção de que uma formação deficiente do supervisor poderá colocar em causa tudo o que foi investido no processo de formação do docente.

O supervisor, ou candidato a supervisor, desenvolve o seu trabalho contemplando duas vertentes interdependentes: a *analítica* e a *interpessoal*.

Esta última parece apresentar um papel regulador no processo (Vieira, 1993).

O supervisor, para Wallace (1991), pode actuar de maneira *prescritiva* ou *colaborativa*, de acordo com a atitude por si assumida. As diferenças entre estes tipos de supervisor encontram-se espelhadas no Quadro 4:

Quadro 4
Supervisor Prescritivo vs. Supervisor Colaborativo

Supervisor tipo prescritivo	Supervisor tipo colaborativo
<ul style="list-style-type: none">- Autoridade científica- Modelo a seguir - Atitude directiva e dominadora - Treino de comportamentos de ensino pré-determinados- Centro da formação- Predomínio da função avaliadora	<ul style="list-style-type: none">- Partilha o poder e o saber- Favorece o diálogo e o confronto de ideias- Estimula o questionamento e a reflexão sobre a acção educativa- Ajuda a construir um estilo pessoal de actuação

Não se pode, no entanto, esquecer que estes dois estilos são posições extremas de actuação, existindo intervenções de tipo misto.

De acordo com a literatura, as mais recentes tendências de supervisão visam a formação de profissionais reflexivos e são fruto das ideias de Donald Schön. Apesar de nenhuma das suas obras referir a formação de professores, os seus interesses envolvem três temas muito actuais (Alarcão, 1991, 1996): o profissional eficiente ao qual se pedem contas, a relação

entre a teoria e a prática e, por último, a reflexão e a educação para a reflexão.

A encerrar este ponto vale a pena salientar um aspecto que julgamos pertinente e que está relacionado com as posições assumidas por cada investigador. Não podemos argumentar se são correctas ou não, apenas que são fruto de determinados contextos, modelos ou tendências de supervisão.

4.2 DIFERENTES CENÁRIOS DE SUPERVISÃO

Depois de uma breve incursão ao campo das opiniões, vamo-nos debruçar sobre os diferentes cenários de supervisão. Não é nossa intenção tecer considerações acerca de qual será o cenário mais adequado para uma determinada situação, mas apenas apresentar uma breve panorâmica dos cenários existentes. Como tal, não vamos explorar as fraquezas nem enaltecer os factores positivos de cada cenário, contentando-nos em relatar os aspectos mais significativos de cada um.

A metodologia seguida respeita a ordem decrescente da estruturação dos cenários, começando pelos muito estruturados, onde ocorre o treino e se adquirem rotinas, e terminando nos menos estruturados, dominados pelas situações imprevistas e onde verdadeiramente ocorre a formação.

Convém referir que, apesar da diversidade de cenários, estes não se “autoexcluem”, antes, por vezes, se complementam (Alarcão e Tavares, 1987: 19).

4.2.1 Cenário Tradicional

O primeiro cenário abordado é o *tradicional* que pode, também, aparecer sob as designações de *imitação artesanal* ou *modelo de mestria*. A sua origem remonta à Idade Média, mais concretamente à relação entre o artífice e o artesão.

A transposição deste contexto para uma situação pedagógica tem subjacente a seguinte ideia: o supervisionado desempenha um papel bastante passivo neste processo; tem como função a observação atenta do desempenho de um professor mais experiente (mestre) e a reprodução, o mais fiel possível, desse desempenho.

A padronização ou repetição do *status quo*, a autoridade do mestre e a imutabilidade do saber encontram-se associados a este *modus operandi* (Alarcão e Tavares, 1987).

4.2.2 Cenário Behaviorista

O próximo cenário a ser tratado dá pelo nome de *behaviorista*. O aspecto mais marcante deste cenário baseia-se no desenvolvimento de certas competências, sustentando que os professores sejam para isso treinados, através de situações simuladas ou do micro-ensino.

A actuação do supervisionado deverá ser analisada, em termos da(s) competência(s) a treinar, pelo supervisor, alunos e colegas. *À posteriori*, e

em outra aula, aplicará a mesma metodologia e as correcções geradas na análise a outros alunos.

A situação de micro-ensino, na opinião de Alarcão e Tavares (1987), mantém vivo o cenário tradicional, a imitação do mestre, do modelo. O enquadramento teórico e o empenho na aquisição dos conhecimentos teóricos que servem de alicerce à sua prática pedagógica mantêm-se ausentes.

Na década de 70 surge, nos E.U.A., uma evolução do micro-ensino, o *competency-based teacher education*, também denominado *performance-based teacher education*. Neste programa, baseado na definição operacional dos objectivos, responsabilidade e individualização, o supervisionado é informado das competência a desenvolver. Estas são convertidas em objectivos operacionais, tendo o supervisionado acesso aos meios que considere mais adequados, de modo a implementar o seu próprio ritmo (Alarcão e Tavares, 1987).

Um aspecto de relevo prende-se com a confusão gerada entre os termos competência e desempenho competente. A competência relaciona-se com aquilo que a pessoa sabe e teoricamente será capaz de fazer, enquanto que o desempenho se refere ao que, de facto, realizou.

A competência abarca as estruturas de conhecimento (cognitivas) e as capacidades, enquanto que o desempenho implica também os processos de acesso a essas estruturas e sua utilização, além de um conjunto de factores afectivos, motivacionais e de estilo próprio que influenciam e determinam a forma pessoal de agir. De uma maneira simples, e sem retirar a importância

que este assunto nos merece, podemos referir que a competência de um profissional não se vê directamente, o que observamos é o seu desempenho.

Uma visão mais moderna de competência abarca aspectos tão importantes como os conhecimentos, as capacidades, as experiências, os contactos, os valores, o poder físico e a energia mental.

4.2.3 Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada preconiza uma ruptura com os anteriores. A ruptura é assumida no papel desempenhado pelo supervisionado que, em vez de passivo, opta por uma posição mais activa; em vez da imitação do mestre, o supervisionado é colocado em confronto com modelos de ensino, valorizando o processo em detrimento da imitação.

Após uma análise dos modelos de ensino e da observação de vários professores em diferentes situações, o supervisionado estaria “apto” para escolher o que melhor se adapta às suas características e ao contexto em causa, criando um estilo próprio.

Este modelo foi, em Portugal, o precursor dos ramos educacionais nas faculdades de ciências nos anos 60 e do modelo integrado de formação de professores dos Ensinos Preparatório e Secundário, nos anos 70 (Alarcão e Tavares, 1987).

Apesar de constituir um cenário mais elaborado e mais centrado no supervisionado do que o anterior, apresenta alguns problemas, nomeadamente ao nível da integração da teoria com a prática.

Dewey (citado em Alarcão e Tavares, 1987) expressa as suas preocupações no sentido de considerar a teoria e a prática como complementares e não como aspectos antagónicos de uma mesma realidade; preconiza que a prática pedagógica deve preceder a teoria e a sua introdução ser realizada de um modo gradual, começando pela simples observação até à responsabilidade total e inequívoca pelo ensino praticado.

4.2.4 Cenário Clínico

O cenário clínico surge nos finais da década de 50, nos E.U.A. (Universidade de Harvard), no contexto de um mestrado em ensino, o *Master of Arts in Teaching*.

A supervisão clínica, que teve como mentores Cogan, Goldhammer e Anderson (Alarcão e Tavares, 1987), preconizava um modelo em que o papel representado pelo professor fosse mais dinâmico e em que o supervisor o ajudasse a analisar e a repensar o seu próprio ensino.

O conceito de supervisão clínica baseia-se em três ideias: a do professor como condutor da sua actividade, a do professor eficaz e responsável e, por último, a indissociação do binómio ensino-aprendizagem (Alarcão, 1982).

Cogan (citado em Alarcão, 1982: 153), na sua obra *Clinical Supervision*, caracteriza este cenário do seguinte modo:

Clinical supervision is focused upon the improvement of the teacher's classroom instruction. The principal data of clinical supervision include records of classroom events: what the teacher and students do in the classroom [sic] during the teaching-learning processes. These data are supplemented by information about the teacher's and student's perceptions, beliefs, attitudes, and knowledge relevant to the instruction. Such information may relate to states and events occurring prior to, during, and following any segment of instruction to be analyzed. The clinical domain is the interaction between a specific teacher or team of teachers and specific students, both as a group and as individuals. Clinical supervision may therefore be defined as the rationale and practice designed to improve the teacher's classroom performance. It takes its principal data from the events of the classroom. The analysis of these data and the relationship between teacher and supervisor form the basis of the program, procedures, and strategies designed to improve the student's learning by improving the teacher's classroom behavior.

Goldhammer (citado em Smyth, 1986: 62) encara a supervisão clínica como “close observation, detailed observational data, face-to-face interaction between supervisor and teacher, and an intensity of focus that binds the two in an intimate professional relationship”.

Neste cenário, a sala de aula transforma-se numa “clínica de observação”, numa espécie de laboratório. Assumem primordial importância a planificação conjunta e a avaliação formativa, a observação e a análise. Os problemas são apresentados e diagnosticados pelo supervisionado em conjunto com o supervisor. Após essa operação, recolhem-se os dados pertinentes, na sala de aula, os quais vão posteriormente ser objecto de análise e interpretação conjunta. Pode acontecer que a opção futura passe

pela continuação do tratamento, pela sua substituição em detrimento de outro mais eficaz ou até pelo seu abandono (Alarcão, 1982).

Na opinião de Villas-Boas (1991: 628), “o modelo de formação de professores que se apoia na supervisão clínica será”, assim, “mais interactivo do que directivo, mais centrado no professor do que no supervisor, focará o processo e não apenas o produto”.

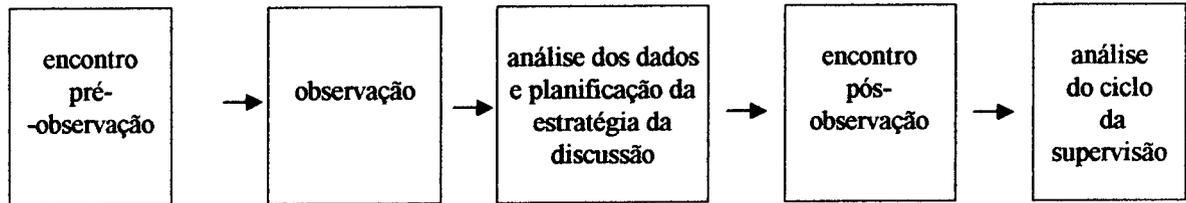
De acordo com Alarcão (1982), e segundo um movimento dialéctico de acção-reflexão, para que o professor progrida na sua prática pedagógica será necessário ter consciência dos seus pontos fracos, saber observar, diagnosticar e tomar posições, cabendo ao supervisor (Garman 1986: 18)

to provide the teacher with collaborative help that encourages the teacher to become the primary knowledge generator. The collaborative aspect depicts the supervisor in a prolonged arrangement with the teacher. Eventually the supervisor, through classroom visits, work sessions, dialogue, gets a sense of the teacher's proclivities, disposition, and hopes, while the teacher finds out about the abilities and biases of the supervisor. A mutual relationship evolves.

A acção do supervisor engloba-se num ciclo que abarca várias fases, relativamente às quais não existe unanimidade quanto ao número a considerar: Goldhammer (1969) defende cinco, Mosher (citado em Villas-Boas, 1991) apresenta três, Cogan (1973) propõe oito e Villas-Boas (1991), baseada nos trabalhos de Mosher e Purple, advoga quatro. Apesar desta discrepância de opiniões, todos são unânimes no que diz respeito às fases de planificação, observação e avaliação, à excepção de Mosher.

A apresentação das fases propostas por cada um dos autores é realizada, por opção nossa, cronologicamente.

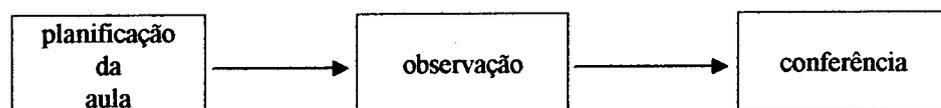
• **Goldhammer (1969)**



Adaptado de Alarcão e Tavares (1987: 32)

Figura 8. Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Goldhammer

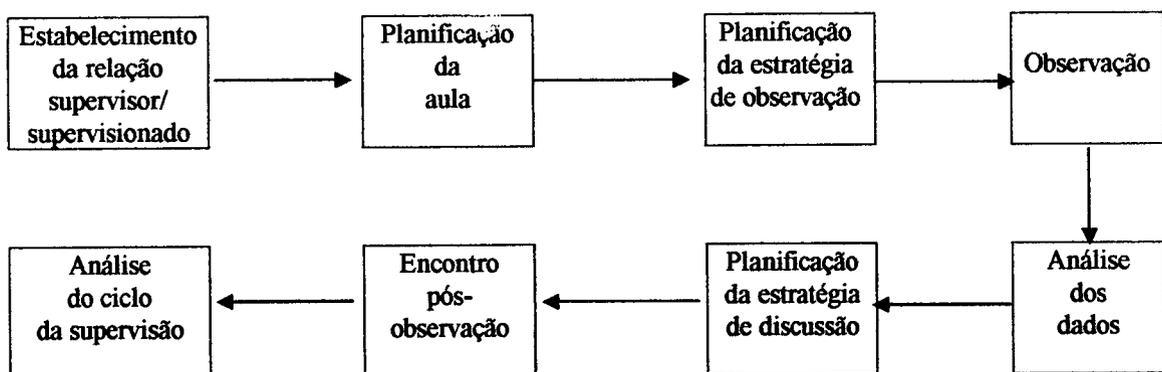
• **Mosher (1972)**



Adaptado de Villas-Boas (1991: 629)

Figura 9. Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Mosher

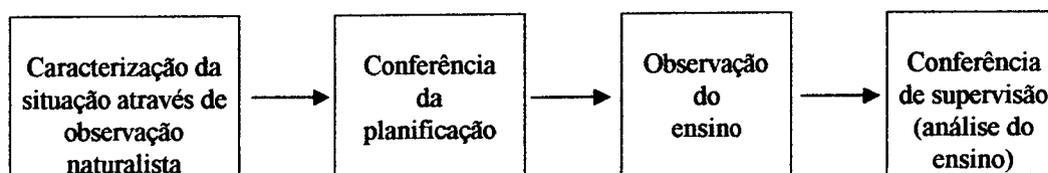
• **Cogan (1973)**



Adaptado de Alarcão e Tavares (1987: 32)

Figura 10. Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Cogan

- **Villas-Boas (1991)**



Adaptado de Villas-Boas (1991: 630)

Figura 11. Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Villas-Boas

Passamos de seguida a uma descrição geral das fases mais importantes do ciclo da supervisão, baseando-nos na perspectiva de Goldhammer e outros. São, como foi referido, cinco e podem ser descritas do seguinte modo (Alarcão, 1982; Alarcão e Tavares, 1987):

- *encontro pré-observação.* É de extrema importância, pois tem como objectivo principal explicar a função e a estrutura da supervisão clínica, assim como os papéis desempenhados pelo supervisor e pelo supervisionado no processo. Como se pode depreender, deve ocorrer antes de o supervisor entrar na sala de aula.

O supervisor deve inculcar no supervisionado o interesse e o espírito de abertura e isenção, deve cultivar o espírito de confiança e empatia, visando dissipar possíveis atitudes de tensão, ansiedade e dependência (Alarcão, 1982; Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992).

Após o primeiro *round*, devem identificar o problema e planificar em conjunto como o resolver⁵³. Este encontro pode ser encarado, também, como uma actividade de resolução de problemas, pelo facto de estar relacionado com os próprios pressupostos inerentes à actividade docente; de ser uma excelente forma de aprender, na perspectiva da psicologia da aprendizagem; de preconizar a aprendizagem através da acção;

- *observação*. Pode ocorrer na presença do supervisor (situação mais comum) ou ainda assumir a forma de gravações de vídeo/áudio. A gravação de vídeo possibilita ao professor observar-se em actuação e ao supervisor fixar no tempo certas situações consideradas críticas, visando uma posterior discussão.

Esta gravação nem sempre é, contudo, possível de ser realizada, devido à escassez de meios técnicos que grassa em muitas escolas portuguesas. Nesse caso, e como recurso, seria aconselhável a realização de uma gravação áudio;

- *análise e estratégia*. Realiza-se a análise das ocorrências recolhidas na sala de aula. Supervisor e supervisionado, em separado, fazem a sua análise e procedem a uma sistematização que possibilite a posterior análise e interpretação dos dados, em conjunto. Por detrás

⁵³Essa atitude pressupõe a planificação de uma aula, uma série de aulas ou uma unidade didáctica em termos de objectivos, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais, retroacção e avaliação além da estratégia de observação.

do processo de análise, devem estar subjacentes questões relativas ao porquê da aprendizagem ou não aprendizagem dos alunos;

- *encontro pós-observação*. Analisam-se os dados em conjunto, discute-se a congruência entre o planificado e o que aconteceu na realidade, de modo a proceder a modificações no plano a executar posteriormente.

É fundamental que o supervisionado desempenhe um papel activo pois só através da compreensão do significado dos dados ele se sentirá comprometido com o ensino que praticou e o que desejava praticar.

Ao supervisor cabe o papel de ajudar na análise dos dados, a atribuir-lhe significado e a tomar decisões sobre a acção a seguir;

- *análise do ciclo de supervisão*. Realiza-se uma reflexão sobre a acção desenvolvida com a participação do supervisionado.

Convém referir que o processo não se esgota com esta fase. Como se referiu, o processo de supervisão não é pontual, ocorrendo de uma maneira continuada, contribuindo a avaliação de cada ciclo com o *feedback* necessário para o subsequente.

4.2.5 Cenário Psicopedagógico

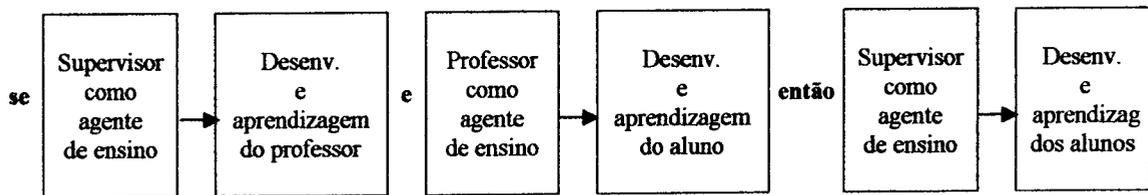
O cenário *psicopedagógico* é defendido, entre outros, por Stones (citado em Alarcão e Tavares, 1987). Para este autor, fazer supervisão é ensinar os professores a ensinar. A sua teoria de ensino baseia-se em conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e de essa teoria ser comum ao mundo do ensino/aprendizagem estabelecido entre o supervisor e o supervisionado ou entre o professor e os alunos.

O objectivo final do processo ensino/aprendizagem reside, segundo o autor, na capacidade de resolução de problemas e na tomada consciente de decisões, traduzidas numa adaptação e acomodação às exigências dos contextos, alicerçadas num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, técnicas e atitudes.

Para a compreensão de como se adquirem conceitos e habilidades, que podem ser transferidos para outros contextos, recorre-se a autores como Piaget, Bruner, Luria e Vygotsky, entre outros. Os princípios que guiam a actuação pedagógica do professor podem ser encontrados em autores como Skinner, Ausubel e Rogers.

As relações supervisor/professor e professor/aluno, apesar de serem de ensino/aprendizagem, apresentam diferenças ao nível do tipo de relação estabelecida entre os intervenientes no processo.

O supervisor, de uma maneira indirecta, e de forma transitiva, influencia a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Figura 12):



Adaptado de Alarcão e Tavares (1987)

Figura 12 - Influência do supervisor no desenvolvimento dos alunos

O modelo de Stones assemelha-se ao clínico mas difere deste porque aborda a relação da prática pedagógica com a “componente psicopedagógica de índole teórica” (Alarcão e Tavares, 1987: 37).

A formação psicopedagógica inicial dos professores passa por três vertentes: o conhecimento, a observação e a aplicação. A supervisão ocorre após o conhecimento e a observação, baseando-se numa relação entre a teoria e a prática, conforme o ilustrado na Figura 13:

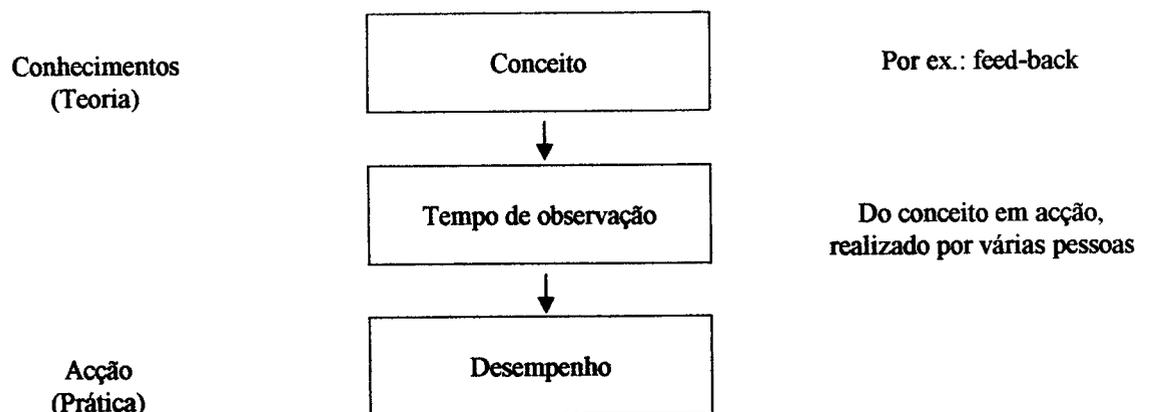
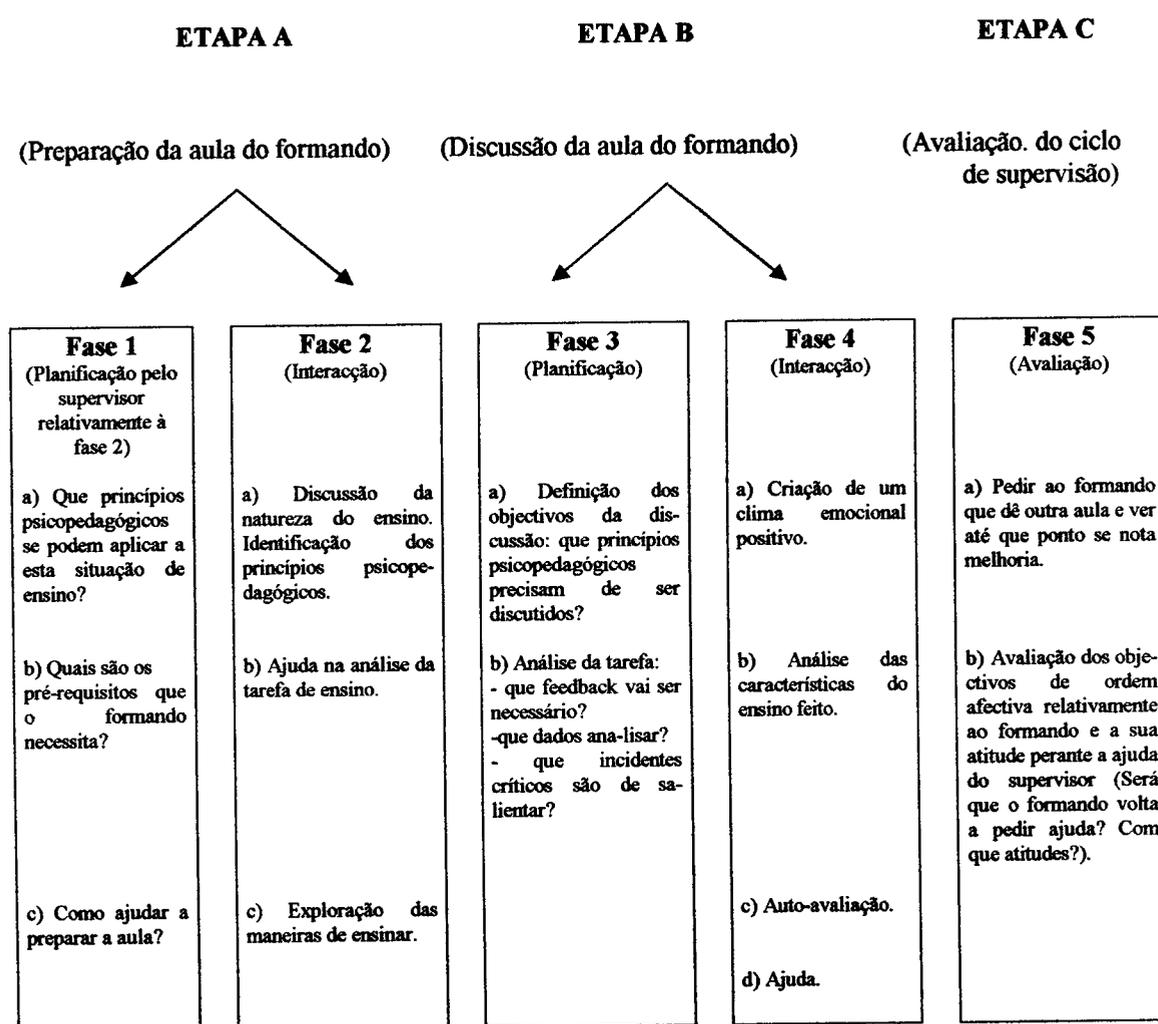


Figura 13- A passagem da teoria à prática (Stones)

Entre a acção e o *feedback* proporcionado pelo supervisor ou pelos colegas mais experientes pode ocorrer o designado ciclo de supervisão. Este ciclo engloba três etapas, que podem ser divididas do seguinte modo: preparação da aula, discussão da aula e avaliação do ciclo. A cada etapa corresponde um determinado número de fases e a cada fase uma função (Figura 14):



Adaptado de Alarcão e Tavares (1987: 39)

Figura 14. Fases do ciclo da supervisão, segundo Stones

4.2.6 Cenário Pessoalista

No cenário *pessoalista*, a ideia do desenvolvimento do ser humano, ao nível pessoal e profissional, assume um papel importantíssimo. Baseia-se na auto-reflexão e sofre a influência de várias correntes, nomeadamente a psicologia cognitiva, a psicologia do desenvolvimento, a psicanálise, a filosofia existencial, a fenomenologia e a antropologia cultural, entre outras.

O professor, para promover o seu desenvolvimento, tem de tomar consciência dos seus próprios problemas para, posteriormente, desempenhar a sua actuação de um modo mais eficaz.

Investigações desenvolvidas por diversos autores como Hunt, Joyce, Murphy, Brown, Glassberg, Sprintall, Thies-Sprinthall, Oja e Parker (citados em Alarcão e Tavares, 1987), por exemplo, levaram à conclusão que os professores que apresentam um grau de desenvolvimento superior favorecem a aprendizagem dos seus alunos.

Este cenário é apologista de que os programas de formação de professores devem visar o grau de maturidade psicológica e o desenvolver das características dos estádios mais evoluídos das teorias de desenvolvimento, organizar experiências vivenciais, ajudando os professores a percepcioná-las e a reflectir sobre elas e sobre as suas presumíveis consequências. O auto-conhecimento funcionaria como o motor do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

4.2.7 Cenário Reflexivo

O cenário *reflexivo* começa a delinear-se com as ideias de John Dewey, apesar de o conceito de reflexão remontar a tempos muito mais recuados, tendo em Platão uma figura proeminente.

Dewey estabelece uma distinção entre o acto humano considerado como rotina e aquele que é considerado como reflexivo. A rotina é conduzida por um impulso, tradição ou autoridade, ao invés da acção reflexiva que é encarada como um processo que implica muito mais do que a procura de soluções lógicas e racionais para os problemas. Implica também emoção e paixão, não podendo ser encarada como um mero conjunto de técnicas prontas a consumir.

O mesmo autor considera necessárias três atitudes para a promoção da reflexão:

- *abertura de espírito*, de modo a atender a diferentes alternativas e admitir a existência de erros;
- *responsabilidade*, que permite realizar uma ponderação cuidadosa das implicações de determinadas acções;
- *empenho*, como indispensável para mobilizar as atitudes anteriores.

Dewey encara a análise do pensamento reflexivo distribuída por cinco fases: *identificação do problema, definição do problema, estabelecimento de hipóteses, melhoramento das hipóteses e sua posterior testagem*.

O cenário reflexivo é considerado um cenário de atitudes e preconiza uma interacção muito rica do profissional com a tarefa, interacção essa realizada antes, durante e após. É o emergir da reflexão *para, na e sobre* a acção como constituintes do conhecimento profissional (*knowledge in action*).

De um modo simplificado, podemos referir que a reflexão *para* a acção ocorre, por exemplo, durante a planificação de uma aula/sessão. O supervisor vai interagir com o supervisionado, confrontando-o com as suas opções.

A reflexão *na* acção (Schön, 1992) é encarada como um processo mediante o qual os professores podem aprender a partir da análise e interpretação da sua própria actividade. A reflexão *na* acção não pode ser demorada e distanciada no tempo, deve ocorrer quase imediatamente, sob pena de se transformar numa reflexão *sobre* a acção. Como exemplo, podemos referir a reformulação de uma questão.

A reflexão *sobre* a acção ocorre depois de realizada uma tarefa e consiste num olhar retrospectivo e de cariz formativo, que pode ser aproveitado na promoção de uma nova reflexão *para* a acção.

As perspectivas do norte-americano Donald Schön marcam também este cenário. A grande adesão às obras de Schön deve-se muito ao facto de este aliar a teoria à prática, valorizando a componente teórica e o seu estatuto, olhando-a como geradora de conhecimentos práticos.

Na sua obra, Schön (citado em Alarcão, 1991) “recicla” e actualiza as ideias de Dewey, considerando a educação profissional numa linha de desenvolvimento da reflexão a partir da acção. Como consequência, a formação para qualquer actividade profissional implica:

- criatividade (*artistry*);
- reflexão e atenção dialogante com a própria realidade (*back-talk*);
- prática sob orientação de um profissional como companheiro, conselheiro e treinador (*coach*);
- reflexão constante sobre a prática, visando a construção do próprio conhecimento (*learning by doing*).

As noções de *conhecimento na acção*, *reflexão na acção*, *reflexão sobre a acção* e *reflexão sobre a reflexão na acção* (meta-reflexão) aparecem na obra *Educating the Reflective Practitioner* (1987/1992), sustentada numa perspectiva cognitivo-construtivista sobre o pensamento reflexivo (Morais, s. d.).

O *modelo reflexivo* preconiza uma epistemologia da prática em oposição à racionalidade científica/técnica (Schön, 1998). Por outras palavras, salienta que o conhecimento tem origem na própria prática; isto é, vê a prática como motor do conhecimento, em detrimento da aplicação dos conhecimentos científicos/técnicos à prática.

O mesmo autor defende as seguintes estratégias de formação:

- demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*);

- experimentação conjunta (*joint experimentation*);
- experiência e análise de situações homológicas (*hall of mirrors*).

Oliveira (1991) sustenta que o fio condutor inerente ao processo de reflexão envolvendo o supervisor e o supervisionado deve conter um conjunto de sete aspectos. O primeiro, relacionado com uma descrição pormenorizada da situação educativa que fornece a contextualização para a análise e reflexão crítica (esta descrição pode ser efectuada com base nas questões: O que fiz?; Porque fiz? e Como fiz?); o segundo, com a justificação da sua acção; o terceiro, com a análise da situação em função das diferentes perspectivas; o quarto, com a comparação e contraste com outros modelos; o quinto, com a procura de alternativas; o sexto, com as consequências das decisões pedagógicas e o sétimo com avaliação do processo.

A reflexão, neste cenário, apresenta-se como um processo e um fim, ou seja, o supervisor utiliza estratégias reflexivas, no intuito de promover a formação de professores reflexivos⁵⁴.

De acordo com Oliveira (1991: 163), as estratégias de formação a desenvolver “basear-se-iam, fundamentalmente, no método de questionamento, passando por (...) uma etapa de problematização, (...) uma etapa de investigação e (...) uma etapa de tomada de decisões”.

Para que o supervisionado possa desenvolver uma capacidade de reflexão crítica, considera-se como fundamental o compromisso com os processos relativos à reflexão, utilizando os próprios recursos e estratégias

⁵⁴ Portadores de destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação.

que o levem a ser, progressivamente, um observador reflexivo, um participante reflexivo e um prático reflexivo (Oliveira, 1991).

4.2.8 Cenário Ecológico

O cenário *ecológico* tem origem na *Teoria do Desenvolvimento Humano Ecológico* de Bronfenbrenner (1996) que, tal como Schön, não produziu qualquer trabalho no âmbito específico da formação de professores. Esta teoria refere que o desenvolvimento do indivíduo é determinado pelo contexto em que se insere, ocasionando o desempenho de novas actividades, novos papéis e o estabelecimento ou a reestruturação de outras relações interpessoais.

As situações atrás referidas possibilitam transições ecológicas que são encaradas como consequência e, ao mesmo tempo, como motor de desenvolvimento.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano é visto como o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, tornando-se motivado e apto a desenvolver actividades que permitam descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico.

A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo da interacção mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo activo em constante crescimento e, por outro, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este

processo influenciado pelas relações entre os contextos⁵⁵ mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram.

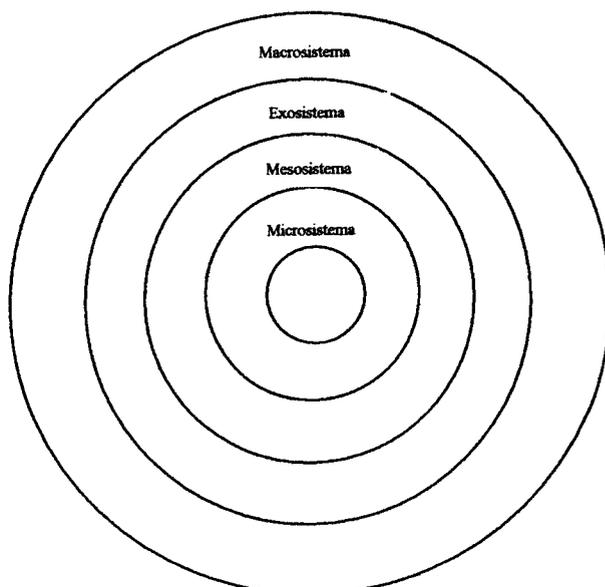
Este autor defende que o meio é constituído por quatro sistemas:

- *microsistema*, relacionado com a actividade, com os papéis desempenhados e com as relações interpessoais em que cada um de nós está envolvido;
- *mesosistema*, que engloba as interacções entre os diversos microsistemas;
- *exosistema*, que é considerado como um cenário onde o indivíduo não participa activamente mas que, de um modo indirecto, influencia o seu desenvolvimento;
- *macrosistema*, considerado como um grande contexto cultural onde se envolvem todos os anteriores.

O processo de supervisão, em nossa opinião, deve ocorrer ao nível do *micro* e do *meso* sistema, em virtude de estes privilegiarem as interacções e as relações interpessoais, nas quais se engloba a relação entre o supervisor e o supervisionado.

O modo como cada um dos quatro sistemas se relaciona é semelhante à tradicional boneca russa *Matrioska*, em que os componentes mais latos envolvem os mais específicos (Figura 15):

⁵⁵ Encarados como sistemas.



Adaptado de Bronfenbrenner (1996)

Figura 15. A constituição do meio, segundo Bronfenbrenner

Reportando-se a um contexto ecológico de supervisão, e mais concretamente às relações interpessoais que se estabelecem, o autor apresenta como suporte três princípios fundamentais: o da *reciprocidade*, o de *equilíbrio de poder e de responsabilidade* e o da *relação afectiva*. Sempre que se estabelece uma relação com alguém⁵⁶, num determinado contexto, constitui-se uma *díada*, caracterizada por marcas de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva.

⁵⁶ As relações pessoais são forças importantes a considerar no desenvolvimento humano, não sendo de menosprezar a influência de terceiros.

Podem-se encontrar três tipos de díadas (Bronfenbrenner, 1996):

- *observacional*, quando um indivíduo observa a actividade de outro que, por sua vez, reconhece o interesse demonstrado pelo primeiro. Como exemplo, podemos referir o supervisor que observa as aulas do estagiário;
- *actividade conjunta*, quando os participantes realizam conjuntamente algo. Exemplo pertinente pode ser dado pensando na actividade de planificação conjunta (supervisor e professor) de uma unidade didáctica;
- *primária*, caracterizada por uma forte relação afectiva, de conotação positiva, que se faz sentir mesmo quando os intervenientes não se encontram juntos. Pode-se tomar como exemplo a tentativa de imitação do supervisionado do carácter humano e profissional demonstrado pelo supervisor ao longo do tempo em que privaram.

Este capítulo teve por finalidade dar a conhecer diversas perspectivas sobre a supervisão de professores bem como os diferentes cenários em que esta pode ser exercida. Todos eles podem contribuir, dentro do contexto em que foram concebidos, para ultrapassar carências existentes no processo de formação de profissionais, entre os quais se destacam, por razões óbvias, os professores. Dos cenários abordados, os que actualmente podem trazer algum impulso positivo à formação de professores são o *clínico* e o *reflexivo*, pelo facto de proporcionarem uma colaboração muito estreita entre o supervisor e o supervisionado, alicerçada na reflexão como promotora da formação profissional.

Se o papel do supervisionado neste processo é importante, o do supervisor não lhe fica atrás. Entre outros aspectos que foram descritos neste capítulo, salienta-se o papel que podem desempenhar na adaptação do professor iniciante a um novo contexto escolar, de modo a ultrapassar o mais que provável choque com a realidade, o qual constitui o alvo nuclear do estudo empírico que a seguir iremos apresentar e fundamentar metodologicamente.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5 - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

5.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Factos e números nunca nos dão a história completa. Só a experiência o pode fazer.

Autor anónimo

O homem desde sempre tem apresentado, face aos fenómenos naturais, uma atitude de interesse e curiosidade. Esta postura leva-o a ter uma interacção permanente com o ambiente que o rodeia, de maneira a tentar compreender a natureza dos fenómenos que se lhe deparam. Para chegar a um entendimento dos mesmos, tem ao seu dispor um conjunto de meios que se podem classificar em três grandes categorias (Cohen e Manion, 1990): a *experiência*, o *raciocínio* e a *investigação*.

A *experiência* está relacionada com as fontes de informação a que um indivíduo pode recorrer quando necessita de resolver um determinado problema. A fonte de informação mais próxima é a experiência pessoal, a partir da qual o indivíduo acumula um conjunto de conhecimentos e habilidades que são fruto da sua interacção com o meio. Quando a experiência pessoal se revela insuficiente para a resolução de um problema, surge a necessidade de procurar outras fontes externas que permitam a consecução desse objectivo.

Outro meio a que o homem pode recorrer para a compreensão da realidade dá pelo nome de *raciocínio* e pode ocorrer sob a forma de *dedutivo*, *indutivo* ou *indutivo-dedutivo*. O *raciocínio dedutivo* remonta ao

tempo de Aristóteles e baseia-se no silogismo⁵⁷ aristotélico. A sua influência estende-se até ao Renascimento, época em que a sua eficácia diminuiu pelo facto de “nunca mais se ter relacionado com a observação e com experiência” (Cohen e Manion, 1990: 26), chegando, inclusivamente, a ser considerado como um simples exercício mental.

No século XVII, Francis Bacon relança a ideia de ciência baseada na observação, criticando abertamente os modelos epistemológicos baseados na exclusividade do raciocínio dedutivo, com base no reconhecimento de que as premissas são noções que influenciam inevitavelmente as conclusões. Em seu lugar propõe o modelo⁵⁸ *indutivo* que Mouly (citado em Cohen e Manion, 1990: 26) explica do seguinte modo:

Su premisa básica era que si se reunían datos suficientes sin noción alguna preconcebida acerca de su significado y orientación – manteniendo así una completa objetividad – las relaciones inherentes pertenecientes al caso general surgirían para ser vistas por el observador alerta.

O terceiro e último modelo de raciocínio dá pelo nome de *indutivo-dedutivo* e combina, de acordo com a designação, a dedução aristotélica com a indução baconiana. Mouly (citado em Cohen e Manion, 1990: 26-27) explica este modelo como

un movimiento atrás y adelante en el que el investigador trabaja primero inductivamente de observaciones a hipótesis y después deductivamente, desde esas hipótesis hasta sus implicaciones, con el fin de comprobar su validez desde el punto de vista de su compatibilidad con el conocimiento aceptado. Después de revisarlas, cuando fuere necesario, se someten estas hipótesis a pruebas posteriores a través de la reunión de datos diseñados específicamente para comprobar su validez a nivel empírico. Esta doble

⁵⁷ “Inferência imediata constituída por três proposições, duas chamadas premissas e a terceira, conclusão” (Costa e Sampaio e Melo, 1998: 1508). Como exemplo de um silogismo podemos apresentar o seguinte: todos os cães têm dentes; o Bobi é um cão; então o Bobi tem dentes.

⁵⁸ Carapeto (1994) considera o modelo como uma versão simplificada de um sistema e é utilizado para ajudar na compreensão desse sistema. Os modelos podem ser de construção mental, verbais, gráficos, estatísticos e matemáticos.

aproximaciones la esencia del método científico moderno y marca el último paso del progreso humano hacia la ciencia empírica, un camino que llevó al hombre a través del folklore y misticismo, dogma y tradición, observación casual y finalmente hasta la observación sistemática.

A contribuição dos modelos dedutivo e indutivo está indelevelmente ligada ao desenvolvimento da ciência através de aspectos que, actualmente, constituem um lugar comum no processo de fazer ciência (Cohen e Manion, 1990): a formulação de hipóteses, o desenvolvimento dessas hipóteses e, por fim, a clarificação e interpretação dos fenómenos científicos, seguida de um enquadramento conceptual.

A *investigação* é considerada como outra maneira que o ser humano dispõe para a interpretação dos fenómenos naturais. Para Cohen e Manion (1990), a *investigação* pode, aliás, ser encarada como o meio mais adequado para a compreensão da realidade, seja ela físico-natural ou social; fruto de três aspectos que a distinguem relativamente aos outros dois, ela é sistemática e controlada, com procedimentos baseados no modelo *indutivo-dedutivo*; empírica e autocorrectora⁵⁹.

A realidade social, mais concretamente a realidade educativa, é um dos campos de investigação que, ultimamente, mais tem suscitado o interesse dos investigadores. Como realidade complexa que é, tem protagonizado algumas controvérsias relacionadas com o tipo de abordagem porventura mais adequada ao seu estudo. O ponto seguinte vai fazer o levantamento de alguns aspectos de investigações educacionais pertinentes para um melhor conhecimento da realidade educativa.

⁵⁹ Mouly (citado em Cohen e Manion, 1990) defende a função autocorrectora como um dos aspectos mais importantes da ciência, pois possibilita a regulação dos resultados incorrectos através da reformulação dos mesmos ou da sua eliminação.

5.2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CONHECIMENTO DO FENÓMENO EDUCATIVO

O fenómeno educativo⁶⁰ suscita, cada vez mais, a atenção dos investigadores, de tal modo que o conhecimento e o interesse da pesquisa sobre o mesmo têm vindo a aumentar gradualmente. Apesar das evoluções sofridas pela realidade social, o conhecimento do fenómeno educativo não se tem, todavia, processado com o ritmo desejado, muito por culpa de uma dependência inicial demasiado forte da *experiência*, como opção preferencial de interpretação da realidade social.

Giglione e Matalon (1992) são da opinião que o plano das investigações deve ir sofrendo adaptações, de modo a acompanhar o ritmo das transformações nas sociedades, não descurando o conhecimento da realidade de uma forma mais sistemática e precisa, mas, ao mesmo tempo, mais sistémica e dialéctica.

Actualmente, existe uma orientação científica social que, se, por um lado, defende a descoberta das leis naturais e universais que regulam e determinam o comportamento individual e social, coloca, por outro, a tónica na diferença entre as pessoas e os fenómenos naturais inanimados e entre as próprias pessoas. Estas duas perspectivas acarretam diferentes abordagens da realidade social e, conseqüentemente, modos distintos para a sua interpretação.

⁶⁰ Entendemos como fenómeno tudo o que possa ser encarado como objecto de experiência possível, isto é, tudo o que aparece no tempo ou no espaço e que manifesta as relações determinadas pelas categorias (Costa e Sampaio e Melo, 1998: 744).

Cohen e Manion (1990) apresentam estas duas perspectivas do mundo social, identificando quatro conjuntos de pressupostos:

- os *ontológicos*, relacionados com a natureza ou essência dos fenómenos sociais investigados;
- os *epistemológicos*, relacionados com o conhecimento, mais concretamente com a sua natureza, forma, aquisição e comunicação a outras pessoas;
- os *metodológicos*, como consequência dos anteriores. Os investigadores que adoptarem uma visão mais objectiva do mundo social personalizam uma postura de marca positivista, o que leva a uma selecção de técnicas mais tradicionais (por exemplo, os questionários) para a compreensão da realidade; por outro lado, os investigadores que realizam abordagens mais subjectivistas e interpretativas, ou mais fenomenológicas, tendem a seleccionar técnicas diferentes como, por exemplo, as entrevistas;
- os relacionados com a *natureza humana*, no geral, e com a *relação entre o ser humano e o contexto*, em particular. O ser humano pode ser encarado como objecto e sujeito de estudo e, como consequência deste pressuposto, a sua imagem pode ser retratada como uma resposta mecânica ao contexto onde está inserido ou como iniciador das suas próprias acções.

5.3 QUE ABORDAGEM ESCOLHER? QUE METODOLOGIA SEGUIR?

A escolha de uma *metodologia* de investigação pressupõe a necessidade de tomar decisões relativamente a um conjunto de procedimentos relacionados com a obtenção e recolha dos dados, bem como o seu tratamento posterior, aglutinando, assim, os “processos de pensamento, de raciocínio e os próprios dados” (Neto, 1998: 259). Necessita, por isso, de ser bem ponderada, assumindo um papel muito importante no delinear do estudo empírico.

Se nas ciências ditas exactas a escolha da metodologia de investigação a adoptar assume um papel preponderante, no caso das ciências da educação esse papel resulta ainda mais decisivo, tendo em conta a complexidade típica e endémica do fenómeno educativo (Riba, 1992). Não será de estranhar que, devido à multiplicidade de fenómenos que perpassam pelo contexto escolar, as ciências da educação tenham recorrido a outras ciências, nomeadamente sociais e humanas, para importar e adaptar diversas técnicas.

Como antes se frisou, a investigação em educação é um campo marcado por controvérsias diversas, relacionadas com a escolha da metodologia geral de suporte e dos métodos e das técnicas mais adequados à pesquisa educacional. A esta problemática não são alheias questões do foro ontológico e epistemológico, bem espelhadas, segundo Neto (1998), nalguma tensão que tem existido entre as abordagens *qualitativas* e *quantitativas*, a qual não deve, todavia, ser encarada como insuperável.

A abordagem *quantitativa* parte, na sua essência, do pressuposto que é legítimo aplicar nas ciências sociais os mesmos métodos de investigação das ciências naturais⁶¹. Os estudos realizados com base nesta metodologia recorrem, em geral, a amostras representativas⁶² dos sujeitos a investigar, e em que a realidade é fragmentada com o intuito de facilitar a sua análise à *posteriori*. Uma das características mais marcantes deste tipo de estudo prende-se com a utilização de técnicas de aleatorização, testes objectivos, controlo experimental, tratamentos contrastantes e análise estatística, simples ou inferencial.

Como parte integrante desta metodologia, e no seu limite, encontra-se a designada *abordagem científica* que, ainda hoje, está bastante enraizada na comunidade científica. À luz deste abordagem, a investigação educacional teria de ser objectiva, empírica, normativa e, tanto quanto possível, neutra, ou seja, desprovida de valores.

Muitas vezes, em oposição à abordagem *quantitativa*, surge a *qualitativa* (ou *qualitativas*, dada a sua pluralidade). As origens deste tipo de investigação parecem estar na antropologia, surgindo como características mais vincadas, na opinião de Bisquerra (1989), a preponderância do individual, a subjectividade, a interpretação e a compreensão do fenómeno na sua globalidade e em profundidade. Bogdan e Biklen (1994) consideram, no entanto, que a questão da compreensão da

⁶¹O objecto de estudo é externo ao indivíduo de modo a que se possa ser o mais objectivo possível.

⁶²Este termo utiliza-se se todos os elementos da população tiverem a mesma probabilidade de fazerem parte da amostra (Giglione e Matalon, 1992).

interpretação das interações entre seres humanos deve apontar para uma perspectiva de cariz predominantemente *fenomenológico*⁶³.

Muitos dos métodos e técnicas de que se socorre são mais recentes, comparativamente às utilizadas nos estudos de cariz quantitativo: entrevistas, observação participante, estudos de caso, abordagens etnográficas e metodologias de investigação/acção.

Pode, em síntese, afirmar-se que a investigação em educação comporta, actualmente, o recurso a três tipos de procedimentos metodológicos: uns de tendência mais *quantitativa*, outros de índole mais *qualitativa* e outros resultantes da complementaridade de ambos, surgindo este como uma opção que parece reunir um número crescente de simpatizantes (Neto, Anderson, Burns, Riba, Powers e Nóvoa, citados em Neto, 1998, por exemplo).

5.4 A NOSSA INVESTIGAÇÃO

Da muda extensão das coisa deve partir um sinal, um apelo, uma piscadela de olho: uma coisa sobressai por entre as outras com a intenção de significar alguma coisa... que coisa?

Calvino (1985: 118)

5.4.1. Objectivos

Os primeiros anos de ensino são sempre muito férteis em acontecimentos de índole pessoal e profissional. O professor iniciante, ao

⁶³ Num sentido lato, a fenomenologia aparece como uma postura teórica em que a investigação ocorre *in loco* e o comportamento aparece como uma consequência dos fenómenos da experiência ao invés de ser determinado pela realidade externa, objectiva e fisicamente descrita (Cohen e Manion, 1990).

desempenhar um papel diferente daquele a que estava habituado no contexto escolar, pode, de acordo com as suas expectativas, sofrer o que a literatura designa por *choque com a realidade*. Este período, tal como se referiu no Capítulo 3, pode ser experienciado de modos diversos.

Devido ao interesse e motivação pessoal que sentimos pela fase inicial da profissão docente, em especial do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário⁶⁴, optámos por orientar o estudo no sentido de procurar respostas essencialmente para as seguintes questões:

- *Qual a imagem que os estagiários do Curso de Licenciatura em Ensino de Física e Química da Universidade de Évora, concretamente no ano lectivo de 2000/2001, tinham acerca da formação inicial anterior ao estágio pedagógico proporcionada pela instituição?*
- *De que forma os mesmos estagiários perspectivaram e vivenciaram o ano de estágio?*
- *Qual o balanço por eles efectuado sobre esse mesmo ano?*

Com este trabalho pretendíamos, assim, conhecer as expectativas dos professores estagiários da referida licenciatura, para que as pudéssemos comparar com as suas vivências, identificando, também, os aspectos mais significativos desta fase inicial da sua vida profissional.

⁶⁴ Correspondentes aos níveis de escolaridade com que temos ultimamente contactado.

5.4.2 Dinâmica da Investigação Empírica

Para o desenvolvimento desta investigação, considerou-se um grupo de vinte sujeitos e, dentro deste, um subgrupo constituído por três elementos. Com este subgrupo, pretende-se obter uma percepção mais fina do quotidiano dos estagiários em causa, alicerçada numa recolha de informação sobre os *momentos por estes considerados como mais significativos*, ao longo do ano de estágio.

Com o objectivo de melhor elucidar o desenvolvimento da investigação realizada, mais especificamente da sua vertente empírica, julgou-se pertinente considerar uma sequência de etapas, mais ou menos cronológicas, com a qual se pretende explicitar os grandes passos efectuados:

1ª Etapa – Ida aos Serviços Académicos com o intuito de fazer um levantamento dos alunos pré-inscritos para o estágio (ver Quadro 5).

Quadro 5

Relação entre o Sexo dos Alunos Pré-inscritos para o Estágio Pedagógico da Licenciatura em Ensino de Física e Química e o Número de Disciplinas em Atraso (à Data Limite da Pré-inscrição – 31 de Maio de 2000)

SEXO DISCIPLINAS ATRASADAS	SEXO		TOTAL
	MASCULINO	FEMININO	
0	2	6	8
1	4	6	10
2	3	8	11
+2	0	6	6
Total	9	26	35

2ª Etapa – Elaboração de um *guião de entrevista*⁶⁵ a aplicar ao grupo de sujeitos a investigar. Este guião foi submetido a um *painel de juizes*, constituído por sete elementos (cinco doutorados⁶⁶ e dois doutorandos), e posteriormente modificado, de acordo com as sugestões apresentadas;

3ª Etapa – Aplicação da *1ª parte* da entrevista ao grupo de sujeitos escolhidos, ou seja, a alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino de Física e Química prestes a ingressar no estágio pedagógico (*Julho de 2000*);

4ª Etapa – Recolha de informação sobre os momentos considerados como mais significativos⁶⁷ (*Setembro de 2000 a Junho de 2001*);

5ª Etapa – Aplicação da *2ª parte* da entrevista⁶⁸ ao grupo de sujeitos escolhidos⁶⁹ (*Junho de 2001*);

6ª Etapa – Análise das entrevistas, através de um processo de análise de conteúdo e posterior interpretação;

7ª Etapa – Conclusão

5.4.3. Caracterização dos Sujeitos a Investigar

O principal motivo que nos orientou para a escolha do grupo de sujeitos para a investigação prende-se com o facto de a nossa formação inicial ter sido realizada na Universidade de Évora, mais concretamente na

⁶⁵ Este guião de entrevista é constituído por duas partes que foram aplicadas em momentos distintos da vida académica do grupo de sujeitos.

⁶⁶ Dois em Didáctica da Física, um em Didáctica da Matemática e os restantes em Psicologia.

⁶⁷ Só para os três elementos do subgrupo.

⁶⁸ Este grupo sofreu uma baixa pelo facto de um dos seus elementos se indisponibilizar para a realização da segunda parte da entrevista, alegando motivos de índole pessoal.

⁶⁹ Nesta fase da entrevista, os elementos do subgrupo responderam a uma questão extra de modo a opinarem sobre a actual importância dos momentos por si considerados como os mais significativos do ano de estágio.

Licenciatura em Ensino de Física e Química. A oportunidade de conhecer o contexto onde os elementos desse grupo realizavam a sua formação inicial revelou-se um aspecto determinante para a decisão por nós tomada de centrar o estudo apenas em alunos da referida Licenciatura, os quais ingressaram no Estágio Pedagógico no ano lectivo de 2000/2001, correspondendo, em concreto, a 30 professores estagiários.

Apesar de o estudo apenas dizer respeito a um curso desta instituição, parece-nos pertinente, por razões de contextualização, introduzir alguns aspectos relacionados com o historial desta Universidade (ver *Anexo 1*), enfatizando os que se relacionam com a licenciatura em causa, com o objectivo de melhor caracterizar o contexto em que o estudo foi realizado, na expectativa de que o mesmo possa vir a influenciar as opiniões, vivências e sentimentos dos investigados.

5.4.3.1 A Universidade de Évora

Ao longo do tempo, e como resposta às solicitações da sociedade, foram criadas novas licenciaturas e reformulada as antigas. No ano lectivo de 2000/2001, a Universidade de Évora oferecia 33 licenciaturas⁷⁰ (*Anexo 2*).

Mas a oferta da Universidade de Évora não se esgota nos cursos de Licenciatura. No intuito de abranger um leque cada vez maior de públicos que, por motivos pessoais e/ou profissionais, pretendem alargar a sua formação, a Universidade de Évora proporciona vários Cursos de Complemento de Formação, Pós-Graduações e Mestrados (*Anexo 3*).

⁷⁰ Existe a possibilidade de abrirem mais 3, como se referencia no Anexo 4.

No que diz respeito a cursos de formação de professores, existiam, à data, 11 licenciaturas (ver *Anexo 2*) que preparam os alunos para serem futuros profissionais do ensino, de que se salienta, por motivos óbvios, a Licenciatura em Ensino de Física e Química, uma das primeiras licenciaturas em ensino a serem criadas nesta Universidade.

5.4.3.2 Licenciatura em Ensino de Física e Química

Trata-se de um curso criado pelo Decreto-Lei n.º 38/78, de 25 de Outubro, no então Instituto Universitário de Évora. Embora tenha começado a funcionar no ano lectivo de 1978/1979, a sua estrutura curricular só foi aprovada em 1986⁷¹ e os respectivos planos de estudos fixados por Despacho Reitoral.

Esta licenciatura destina-se essencialmente à formação de professores qualificados para o ensino da Física e da Química do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário⁷². A organização curricular do curso estabelece-se, como antes se referiu, segundo um modelo de formação integrado, contemplando disciplinas científicas da especialidade e disciplinas de âmbito pedagógico e didáctico. A Licenciatura em Ensino de Física e Química compreende um tronco comum, o qual visa dar resposta às necessidades de formação de âmbito geral, desdobrando-se, depois, em dois ramos distintos: o *ramo de Física* e o *ramo de Química*. Este desdobramento em ramos é um aspecto que vale a pena desde já

⁷¹ Através da Portaria n.º 752/86, de 17 de Dezembro.

⁷² Esta licenciatura possibilita ainda outras saídas profissionais tais como o ingresso nos Serviços Centrais ou Regionais do Ministério da Educação, a carreira de investigação e a possibilidade de leccionar no Ensino Superior.

salientar, tanto mais que, como se verá, vai ser alvo de recorrentes críticas dos estagiários investigados e, inclusivamente, de viva recomendação de alteração por parte da Comissão de Avaliação Externa do Curso.

A duração total da referida licenciatura é de 5 anos, comportando, no último ano, o Estágio Pedagógico, o qual assume um carácter profissionalizante, sendo realizado num estabelecimento de ensino público e contemplando, na medida do possível, o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

O Estágio Pedagógico é regulamentado pela Portaria 431/79, de 16 de Outubro, assumindo a redacção que lhe foi conferida pela Portaria 791/80, de 6 de Outubro e as alterações introduzidas pela Portaria 494/84, de 23 de Julho. Tal como antes foi frisado, o Estágio Pedagógico insere-se no *modelo integrado* de formação de professores, pressupondo a sua organização e realização uma participação significativa da parte do Ministério da Educação, através da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA). Campos (1995: 15) chama a atenção para o facto de, neste caso específico, predominar a lógica da situação de início da actividade profissional, onde salienta os seguintes aspectos:

- *a responsabilização pela docência com supervisão é apelidada de estágio e é o Ministério da Educação que escolhe o professor que a acompanha;*
- *este professor recebe um complemento de vencimento pelo Ministério da Educação e beneficia de uma redução do seu serviço lectivo normal atribuído pelo Ministério;*
- *ao estudante em formação são atribuídas turmas próprias para exercer docência durante o estágio;*
- *o Ministério efectua um contracto provisório de trabalho com o estudante em formação e atribui-lhe o vencimento correspondente, de acordo com o estatuido no Decreto Regulamentar n.º 14/93, de 5 de Maio;*
- *a avaliação do estágio é da responsabilidade partilhada do professor da instituição de formação e do professor da escola onde se realiza o estágio.*

O desenvolvimento de uma formação desta índole não deixa de acarretar alguns problemas, a que não é possível ficar indiferente. É do domínio público que existem, com efeito, dificuldades, as quais se agravam de ano para ano, e se encontram relacionadas com o, tendencialmente crescente, número de alunos a frequentar o Estágio Pedagógico. Este factor, se encarado isoladamente, poderia não acarretar preocupações muito gravosas; se, todavia, lhe adicionarmos a cada vez mais limitada capacidade das escolas em absorver os estagiários e, também, o facto de o sistema não ser, posteriormente, capaz de dar uma resposta cabal quanto ao escoamento dos novos professores, estamos perante um problema que urge resolver. Campos (1995) coloca o “dedo na ferida”, quando refere que o ritmo de formação de professores é superior àquele dos que podem ser absorvidos, tendo em conta a presente conjuntura política, social e económica. Apesar de, de ano para ano, os sinais se terem vindo a agravar, as instituições de formação parecem revelar uma certa relutância em pensar seriamente no problema, adoptando uma postura do tipo “avestruz”, em que escondem a cabeça no chão e esperam que o problema desapareça... mas, infelizmente, ele continua presente e a tomar proporções preocupantes.

5.4.3.3 Comissão de curso

A ligação entre a instituição e os alunos de cada curso é realizada por Comissão de Curso específicas, funcionando como órgãos de extensão do Conselho Científico da Universidade. Este órgão tem, assim, como principal função fazer o acompanhamento do curso e apresentar, em caso de necessidade, “propostas de alteração dos planos curriculares que serão

apreciadas e aprovadas pelos órgãos de coordenação científico-pedagógico” (Relatório Final da CAECF⁷³ – Ramo Educacional, p.12), ou seja, o Conselho Científico e o Conselho Pedagógico.

A Comissão de Curso da Licenciatura em Ensino de Física e Química é formada por três docentes das três principais áreas científicas envolvidas na licenciatura (Física, Química e Pedagogia e Educação) e que elegem, de entre os seus elementos doutorados, o Director de Curso.

5.4.3.4 Objectivos da Licenciatura em Ensino de Física e Química

De acordo com o referenciado no Relatório Final da CAECF – Ramo Educacional (p.13), os objectivos do curso em questão são:

- *Dotar o futuro professor de uma formação científica adequada nos aspectos básicos da Física e da Química que, aliados aos imprescindíveis conhecimentos específicos, potencie o desenvolvimento de procedimentos metodologicamente adequados à abordagem de problemas de carácter multidisciplinar, dentro do campo da ciência e da tecnologia;*
- *Desenvolver no futuro professor de Física e Química curiosidade e interesse pelas novas aquisições da ciência e da tecnologia de modo a poder responder não só às solicitações da sua futura docência mas, sobretudo, às suas responsabilidades como catalisador de possíveis vocações dos seus alunos no campo das ciências físico-químicas, quer no aspecto científico estrito quer no âmbito educacional e social;*
- *Construir conhecimentos e adquirir saber pedagógico capaz de contribuir para a formação de um profissional docente reflexivo, apto a responder de forma crítica, criativa e consciencializada aos múltiplos desafios que a acção educativa impõe;*
- *Desenvolver competências, habilidades e aptidões pedagógico-didácticas susceptíveis de apetrechar o professor em formação com meios e ferramentas úteis e proficuas para a formação docente futura.*

⁷³ Para uma maior comodidade de leitura, assume-se que a sigla CAECF designa a Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Física – Ramo Educacional.

5.4.3.5 Currículo da Licenciatura em Ensino de Física e Química

O seu currículo, como o das restantes licenciaturas em ensino da Universidade de Évora, enquadra-se, tal como se mencionou, num modelo de formação integrado, em que coexistem, desde o início, as disciplinas das componentes Científicas da Especialidade e de Ciências da Educação. Desde o ano em que foi criada até ao presente, a Licenciatura em Ensino de Física e Química sofreu duas reestruturações no seu plano curricular: em 1987⁷⁴ e em 1993⁷⁵.

O actual elenco disciplinar⁷⁶ (acompanhado da distribuição semestral, carga horária e unidades de crédito) e as disciplinas optativas de ambos os ramos encontram-se referenciados, respectivamente, nos *Anexos 4 e 5*.

5.4.4 Seleção dos Sujeitos

Dos 30 professores estagiários a que se fez referência em 5.4.3, vinte deles (treze do sexo feminino e sete do sexo masculino) vieram a constituir o grupo alvo do estudo (ver Quadro 6).

⁷⁴ Introduzida pela Portaria 643/87, de 22 de Julho, e cuja justificação se baseia no equilíbrio e uniformização das estruturas curriculares dos cursos da Universidade (Relatório Final da Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Física – Ramo Educacional, p.14)

⁷⁵ Realizada pelo Despacho Reitoral n.º 4/VR/93, de 7 de Setembro, no qual são modificadas as estruturas curriculares das licenciaturas em ensino da Universidade de Évora. No caso particular da Licenciatura em Ensino de Física e Química é, precisamente, nesta reforma que surge o aparecimento de dois ramos (Ramo de Física e Ramo de Química) tendo por base “princípios orientadores sobre formação de professores aprovados em Conselho Científico, que constam do documento teórico “Princípios Orientadores sobre Formação de Professores e Educadores em geral e dos Professores do Ensino Secundário em Particular”, datado de 1992 (Relatório Final da Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Física – Ramo Educacional, p. 15).

⁷⁶ As normas subjacentes a esta reestruturação podem ser consultadas no Relatório Final da Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Física – Ramo Educacional, p.15-19).

Quadro 6

Caracterização dos Professores Estagiários Envolvidos no Estudo

Sujeitos	Características	Idade	Sexo	Ramo	Experiência docente
1		29	F	Q	Sim
2		22	F	Q	Não
3		23	F	Q	Não
4		22	M	F	Sim
5		22	M	F	Não
6		26	F	Q	Sim
7		23	F	Q	Não
8		29	M	F	Sim
9		21	F	Q	Não
10		22	F	Q	Não
11		23	F	Q	Não
12		22	M	Q	Não
13		33	M	F/Q	Sim
14		22	F	F	Não
15		34	M	F/Q	Sim
16		27	F	F/Q	Sim
17		21	F	F	Não
18		26	M	Q	Não
19		23	F	F	Não
20		23	F	Q	Não

A tendência neste grupo vai claramente ao encontro do que vem sendo hábito nesta licenciatura, isto é, a maioria dos estagiários é oriunda do ramo de Química e a sua crescente feminização (a par com o que acontece na profissão docente).

A opção por apenas vinte dos elementos para integrarem o estudo resulta do facto de alguns dos elementos previamente contactados ainda não terem a sua situação académica regularizada acerca do ingresso no

estágio pedagógico, não sabendo, na altura em que se iniciou a recolha sistemática de dados, se poderiam ou não frequentar o estágio⁷⁷.

Os vinte professores estagiários seleccionados tinham, em 2000, idades compreendidas entre os vinte e um e os trinta e quatro anos, sendo a média de idades sensivelmente igual a 25 anos, ou seja, um pouco superior ao que seria de esperar se, ao invés do que acontece neste curso, os alunos não tivessem possivelmente passado por reprovações.

Outro aspecto a salientar é a experiência docente de alguns dos elementos envolvidos no estudo, fruto, provavelmente, de um percurso académico acidentado ou de opções pessoais conscientes.

5.4.5 Opção Metodológica de Fundo

Como antes se salientou, num passado não muito longínquo, a investigação em educação encontrava-se inquestionavelmente balizada por metodologias de tendência *quantitativa*, típicas das Ciências da Natureza. Estas metodologias, de algum modo herdadas do positivismo, privilegiavam a quantificação, a fidelidade e a fiabilidade, visando muitas vezes a generalização.

Nos últimos tempos tem-se, ao contrário, assistido ao emergir de metodologias de tendência mais *qualitativa*, ou seja, mais interpretativas e fenomenológicas, assentes na procura de uma explicação e compreensão da realidade social “tal como ela é verdadeiramente vivida e percebida pelos

⁷⁷ Como condição necessária para a frequência do estágio pedagógico, o aluno não pode, no final do quarto ano curricular, ter mais do que duas disciplinas em atraso.

sujeitos ou tal como ela se desenrola nas instituições estudadas” (Poisson, citado em Silva, 1990: 67).

Tendo em conta considerações anteriores, pareceu-nos que a metodologia mais adequada ao nosso estudo seria, precisamente, uma metodologia de orientação mais *qualitativa*, complementada, quando nos parecesse pertinente, com contributos *quantitativos*.

Como trabalho exploratório que pretende ser, optou-se por uma modalidade de pesquisa bastante inspirada no *estudo de caso*, nomeadamente no que diz respeito à tentativa de compreender, em profundidade, a realidade em estudo. Young (citado em Gil, 1991: 59) entende-o como

um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação.

No entender de Gil (1991), a maior utilidade do *estudo de caso* é verificada nas pesquisas exploratórias, devido, nomeadamente, às seguintes razões:

- pela flexibilidade evidenciada, é adequado nas fases iniciais da pesquisa de temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação de problemas;
- permite encarar a realidade em estudo como um todo; a multiplicidade e complexidade dos aspectos que compõem essa realidade são facilmente integráveis neste método de pesquisa. Esta foi, como demos já a entender uma das facetas por nós enfatizadas

do complexo de características que configuram os estudos de caso propriamente ditos;

- os procedimentos de recolha de dados são simples, quando comparados com os adoptados por outras modalidades de investigação. Consequentemente, as informações extraídas destas pesquisas caracterizam-se por utilizarem uma linguagem mais acessível, comparativamente a outros procedimentos metodológicos.

Acrescentam-se, ainda, algumas vantagens avançadas por Cohen e Manion (1990), e que igualmente nos parecem pertinentes:

- estes estudos constituem “*un paso para la acción*”. Os seus resultados podem ser analisados e desencadearem-se mecanismos que promovam o autodesenvolvimento do indivíduo, a reestruturação das instituições ou o desenvolvimento das políticas educativas;
- considerados como produtos, são passíveis de constituir arquivo de material descritivo, uma fonte rica de dados que poderão sempre ser consultados e, caso se considere necessário, re-interpretados.

5.4.6 Recolha dos Dados

Face à opção por uma abordagem essencialmente *qualitativa* e à escolha do estudo de caso como método orientador de investigação, pareceu-nos pertinente a escolha da entrevista *semi-estruturada* como técnica de recolha de dados adequada à investigação pretendida, isto tanto no caso do grande grupo de sujeitos inquiridos (20 elementos) como no que tem a ver com o respectivo subgrupo (3 elementos), cujo papel no estudo já antes foi explicado.

Esta técnica pode constituir um instrumento precioso para a recolha de informação, pois possibilita um contacto mais directo e um clima mais favorável entre os intervenientes, indispensável, neste caso, dado o nosso interesse em promover a partilha de expectativas, de vivências, de sentimentos gerados e opiniões sobre a formação inicial, em geral, e o estágio pedagógico, em particular.

A par da entrevista *semi-estruturada* aplicada a todos os participantes no estudo, foi ainda considerado o *registo de episódio* como instrumento de recolha de informação dos dados provenientes do subgrupo. Este instrumento baseou-se na *Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino* (Estrela e Estrela, 1994) e, quando adaptado às características da nossa investigação, apresenta os pressupostos seguintes:

- o *episódio crítico* é um momento particularmente significativo do estágio, em relação ao qual o professor estagiário elabora um descritivo da situação e reflecte sobre ela;
- o *episódio crítico* pode ocorrer em qualquer contexto relacionado com o estágio pedagógico;
- a cada *episódio crítico* foi associada uma ficha de registo individual, designada por *Registo de Episódio (Anexo 6)*, elaborada com base na adaptação da ficha de Jensen por Albano e Teresa Estrela (1994: 30);
- em cada episódio crítico foi efectuada uma descrição pelo estagiário.

5.4.6.1 Preparação das entrevistas

Partindo dos objectivos anteriormente definidos, construiu-se um *guião* intencionalmente dotado de alguma plasticidade, de modo a permitir o aprofundamento das questões abordadas na entrevista e a introdução de novas questões, de forma a “esclarecer conceitos e situações” (Estrela, 1994: 354) capazes de possibilitar a recolha da informação adequada, sem, no essencial, nos termos que desviar dos objectivos previamente definidos.

Tal *guião* foi organizado tendo em atenção as sugestões de Estrela (1994) e Ghiglione e Matalon (1992) e encontra-se em anexo (*Anexo 7*). Foi, em concreto, construído de forma a poder funcionar como fio condutor e não como um elemento condicionador da liberdade dos entrevistados. Segundo Estrela (1994: 342), essa liberdade não tem de ser “incompatível com a necessidade de precisar quadros de referência do entrevistado, levando-o a esclarecer conceitos e situações”. De modo a permitir uma organização lógica do discurso dos sujeitos entrevistados, o *guião* foi dividido em *duas partes*, como anteriormente se refere, e *nove blocos*:

1ª parte do guião da entrevista

Bloco i – Legitimação e motivação para a entrevista. Este bloco visava informar o entrevistado sobre o tema do trabalho de investigação a desenvolver, esclarecê-lo acerca da finalidade da entrevista a realizar, apelar para a sua colaboração, assim como garantir a confidencialidade das informações partilhadas.

Bloco ii – Caracterização geral do docente. Através deste bloco, procurava-se saber a idade, sexo e a experiência docente do entrevistado,

entrevistado, assim como a existência de alguma experiência docente anterior ao estágio pedagógico.

Bloco iii – Identidade docente. Aqui, foram levantadas algumas questões relacionadas com a escolha da profissão docente, no sentido de fazer o levantamento de alguma informação pertinente que pudesse justificar certos aspectos inerentes a outros blocos.

Bloco iv – Formação inicial (I). Neste bloco era pedido que os entrevistados expressassem a sua opinião acerca da formação inicial recebida durante os quatro primeiros anos curriculares do curso e em que medida esta poderá contribuir para o exercício da profissão docente.

Bloco v – Estágio pedagógico: expectativas. Através deste bloco, procurámos indagar quais as expectativas do entrevistado acerca do estágio pedagógico, assim como alguns dos sentimentos que andam associados a esta fase.

2ª parte do guião da entrevista

Bloco vi – Formação inicial (II). Tinha por objectivo solicitar aos entrevistados que expressassem a sua opinião acerca da utilidade dos quatro primeiros anos curriculares do curso para o exercício da profissão docente.

Bloco vii – Estágio pedagógico: vivências. Com este bloco, pretendia-se investigar quais as vivências e sentimentos gerados ao longo do ano de estágio relativamente a diversos aspectos relacionados com o contexto escolar. Outra situação importante relaciona-se com o levantamento dos aspectos mais marcantes (favoráveis e desfavoráveis) deste ano.

Bloco viii – Estágio pedagógico: confronto com as expectativas. Com ele, pretendia-se que fosse efectuado um confronto entre as expectativas e as vivências proporcionadas pelo ano de estágio.

Bloco ix – Estágio pedagógico: momentos mais significativos. Este bloco da entrevista destinava-se apenas aos elementos constituintes do subgrupo. Os objectivos subjacentes prendem-se com a importância actual dos momentos significativos recolhidos ao longo do ano de estágio, assim como com o grau de importância atribuído a estes no final do processo de formação inicial.

5.4.6.2 Realização das entrevistas

Os professores estagiários envolvidos no estudo foram contactados pessoalmente, antes da realização das entrevistas, com o intuito de lhes ser explicado o tema do trabalho e o objectivo do mesmo. Na sequência, e de acordo com a disponibilidade dos intervenientes, foi traçado um calendário para a consecução das entrevistas.

A primeira parte das entrevistas realizou-se em Julho de 2000, enquanto a segunda parte, tal como se referiu, decorreu em Junho de 2001. A hora e o local para a consecução das entrevistas foram previamente acordados entre os participantes. Cada entrevista, na totalidade, durou entre 40 a 50 minutos e foi alvo de um registo magnético⁷⁸, visando uma posterior transcrição.

⁷⁸ Com a autorização expressa dos participantes.

Não podemos deixar de enaltecer a disponibilidade e o empenho colocado por todos os elementos entrevistados, circunstância que facilitou em muito o trabalho desenvolvido.

5.4.6.3 Elaboração dos protocolos das entrevistas

Após o *terminus* das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição para suporte escrito, a qual originou vinte protocolos (a título de exemplo, remetemos um exemplar para o *Anexo 8*). Os dados de índole pessoal foram transcritos de modo codificado (*Anexo 9*), visando respeitar o anonimato com que nos havíamos comprometido. A cada um dos elementos alvo da entrevista foi, assim, atribuído um código sob a forma de um número, mantido ao longo de todo o trabalho – entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3... e entrevistado 20, em concreto.

5.4.7 Análise dos Dados

Perante os protocolos obtidos, impunha-se um trabalho delicado e paciente e, de certo modo, cíclico e complexo, baseado na construção e reconstrução constante dos sentidos e significados, visando a aproximação ao real, obviamente condicionada por factores múltiplos, alguns deles associados às próprias subjectividades e dependências contextuais que caracterizam estes estudos e que, afinal, constituem marcas incontornáveis da epistemologia contemporânea.

A *análise de conteúdo* pareceu-nos, de acordo com a bibliografia consultada, ser a técnica de análise de dados mais adequada à tentativa de

dar sentido adequado à nossa fonte⁷⁹ de informação: a *palavra* dos entrevistados. Esta técnica permite chegar a um sistema de categorização, tanto quanto possível rigoroso e fiel aos significados e sentidos das palavras proferidas.

As categorias e subcategorias geradas obedeceram a critérios de coerência, homogeneidade, exaustividade e exclusividade recíproca, conforme o estipulado por Estrela (1994). Estes critérios foram cruciais para a elaboração de uma *grelha de análise de conteúdo*, em que o discurso dos professores estagiários inquiridos pudesse ser enquadrado de modo a explicitar o verdadeiro sentido das suas palavras.

No que respeita ao tratamento do *corpus* das entrevistas, e para se tentar chegar a significados convincentes e consistentes, foi necessário partir e reconstruir os enunciados discursivos dos professores estagiários. Esta tarefa meticulosa foi realizada ao longo de quatro etapas que sumariamente descrevemos:

1ª etapa – leitura dos protocolos das entrevistas para se retirarem todos os segmentos eventualmente desviantes dos objectivos propostos no guião e do *corpus* que constituiu o quadro conceptual da fundamentação teórica. Posteriormente, as questões formuladas foram retiradas do documento de modo a que apenas constasse o discurso dos entrevistados.

2ª etapa – leitura dos textos obtidos na etapa anterior e organização dos *segmentos discursivos em unidades de registo*⁸⁰. A posterior análise destes

⁷⁹Considerada por Morin (citado em Alves, 1997) como a fonte simultaneamente mais rica e mais duvidosa de todas.

⁸⁰ Uma unidade de registo é um excerto da entrevista que possui um determinado significado para o entrevistador. As unidades de registo foram codificadas com uma sequência de números por exemplo, 1.2.3. O seu significado, neste caso concreto, é o seguinte: *terceira* unidade de registo da *segunda* questão a cargo do *entrevistado um*.

documentos orientou-nos na elaboração de vários núcleos semânticos que designámos por *temas*. As unidades de registo foram distribuídas pelos temas propostos. Estes, por seu lado, foram os responsáveis pelo aparecimento das *categorias* globais de análise e respectivas *subcategorias*.

3ª etapa – distribuição provisória das unidades de registo pelos temas e respectivas categorias e subcategorias.

4ª etapa – validação, através de um *painel de juizes*, da distribuição das unidades de registo pelas categorias, subcategorias e indicadores (*Anexo 10*).

Como produto final destas etapas, obtivemos a distribuição das categorias pelos diversos temas conforme se representa no Quadro 7, o qual, apesar de extenso, nos parece pertinente e ilustrativo incluir no texto principal desta dissertação.

Quadro 7

Temas, Categorias e Subcategorias Resultantes da Análise de Conteúdo Incidente Sobre as Entrevistas (Inicial e Final) Realizadas aos Professores Estagiários da Licenciatura em Ensino de Física e Química

Entrevista Inicial

TEMA A – IDENTIDADE DOCENTE

CATEGORIA A1 – Razões para a escolha da profissão docente	
SUBCATEGORIAS	
A11 – Pessoais	
A12 – Profissionais	
A13 – Académicas	
CATEGORIA A2 – A imagem de professor	
SUBCATEGORIAS	
A21 – Qualidades pessoais	
A22 – Qualidades profissionais	

CATEGORIA A3 – Motivação para o exercício da profissão docente
SUBCATEGORIAS
A31 – Supostamente definitiva A32 – Condicionada

TEMA B – FORMAÇÃO INICIAL

CATEGORIA B1 – Existência de ramos
SUBCATEGORIAS
B11 – Argumentos a favor da discordância com a existência de ramos B12 – Argumentos a favor da concordância com a existência de ramos
CATEGORIA B2 – Currículo global do curso
SUBCATEGORIAS
B21 – Qualidade da formação, em geral B22 – Disciplinas e programas
CATEGORIA B3 – Componente educacional
SUBCATEGORIAS
B31 – Argumentos tendencialmente favoráveis B32 – Argumentos tendencialmente desfavoráveis B33 – Sugestões
CATEGORIA B4 – Componentes científicas da especialidade
SUBCATEGORIAS
B41 – Argumentos tendencialmente favoráveis B42 – Argumentos tendencialmente desfavoráveis B43 – Sugestões
CATEGORIA B5 – Transição aluno-docente
SUBCATEGORIAS
B51 – Modo como é efectuada B52 – Expectativas pessoais
CATEGORIA B6 – Preparação para o desempenho da profissão docente
SUBCATEGORIAS
B61 – Aspectos que oferecem mais segurança B62 – Aspectos que oferecem menos segurança

TEMA C – ESTÁGIO PEDAGÓGICO: EXPECTATIVAS

CATEGORIA C1- Sentimentos sobre o ingresso no estágio
SUBCATEGORIAS
C11 – Tendencialmente favoráveis C12 – Tendencialmente desfavoráveis
CATEGORIA C2 – Expectativas sobre o ano de estágio
SUBCATEGORIAS
C21 – A nível global C22 – A nível dos orientadores (em geral) C23 – A nível do orientador da escola C24 – A nível dos orientadores da Universidade de Évora C25 – A nível do espaço aula C26 – A nível dos colegas de profissão C27 – A nível do núcleo de estágio
CATEGORIA C3 – Preparação prévia para o ingresso no estágio
SUBCATEGORIAS
C31 – Tipo de preparação efectuada

Entrevista Final (em jeito de Balanço)

TEMA D – ESTÁGIO PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS

CATEGORIA D1- Preparação para o desempenho da profissão docente – componente educacional
SUBCATEGORIAS D11 – Argumentos tendencialmente favoráveis D12 – Argumentos tendencialmente desfavoráveis D13 – Sugestões
CATEGORIA D2 - Preparação para o desempenho da profissão docente – componentes científicas da especialidade
SUBCATEGORIAS D21 – Argumentos tendencialmente favoráveis D22 – Argumentos tendencialmente desfavoráveis D23 – Sugestões
CATEGORIA D3- Sentimentos experienciados
SUBCATEGORIAS D31 – Tendencialmente favoráveis D32 – Tendencialmente desfavoráveis
CATEGORIA D4 – Vivências sobre o ano de estágio
SUBCATEGORIAS D41 – A nível global D42 – A nível dos orientadores (em geral) D43 – A nível do orientador da escola D44 – A nível dos orientadores da Universidade de Évora D45 – A nível do espaço aula D46 – A nível dos colegas de profissão D47 – A nível do núcleo de estágio
CATEGORIA D5 – Momentos mais significativos do ano de estágio
SUBCATEGORIAS D51 – Tendencialmente favoráveis D52 – Tendencialmente desfavoráveis

TEMA E – ESTÁGIO PEDAGÓGICO: CONFRONTO COM AS EXPECTATIVAS

CATEGORIA E1- Confronto com as expectativas
SUBCATEGORIAS E11 – Aspectos que ficaram aquém das expectativas E12 – Aspectos que corresponderam às expectativas E13 – Aspectos que superaram as expectativas

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O desenvolvimento deste capítulo apresenta uma sequência lógica consonante com a ordem pela qual nos temos guiado na descrição do estudo empírico. Deste modo, começamos com os dados relativos ao *Tema A* e terminamos com os do *Tema E*; dentro destes, analisam-se as categorias e as subcategorias respectivas de modo a permitir um melhor acompanhamento e entendimento dos resultados da investigação. No final de cada categoria será elaborada uma síntese com a finalidade de serem destacados os aspectos que nos pareceram mais relevantes para a investigação.

Antes de entrar na apresentação e interpretação dos resultados propriamente ditos, será útil esboçar uma explicação sumária sobre os quadros a apresentar cuja tipologia foi inspirada em Nico (1995) (Quadro 8):

Quadro 8
Quadro Tipo e Respectiva Legenda

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
- Código - Nome da subcategoria	. Indicador 1 . Indicador 2 ...			
TOTAIS SUBCATEGORIA				

Legenda:

U.R. – Corresponde a uma ou a mais palavras às quais se atribui um determinado significado

U.E. – Está associada ao número de sujeitos responsáveis pelas U.R. correspondentes e pode ser traduzida do seguinte modo:

$$1 \text{ U.E.} = 1 \text{ sujeito, } 2 \text{ U.E.} = 2 \text{ sujeitos...}$$

Freq. Abs. U.R. – Frequência absoluta das unidades de registo de uma determinada subcategoria

Freq. Abs. U.E. – Frequência absoluta das unidades de enumeração de uma determinada subcategoria

U.R./U.E. – Quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria, o qual nos dá uma indicação da importância relativa do indicador para os respectivos sujeitos.

6.1 IDENTIDADE DOCENTE

6.1.1 Razões para a Escolha da Profissão Docente

Através da análise dos dados provenientes das entrevistas, foi possível identificar três razões fundamentais (*personais, profissionais e académicas*), indicadoras da escolha da profissão docente.

6.1.1.1 Pessoais

Quadro 9

Razões Pessoais para a Escolha da Profissão Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-A11- Pessoais	. Influência de antigos professores	6	4	1.5
	. Gosto pela(s) componente(s) científica(s) da especialidade	7	5	1.4
	. Desafio pessoal	6	3	2
	. Influência familiar	2	1	2
	. Aspectos económicos	1	1	1
TOTAIS A11		22	12	1.8

No que se refere a esta subcategoria, a razão pessoal mais apontada pelos entrevistados para a escolha da profissão docente foi o gosto pela Física e/ou pela Química, o qual poderá estar associado à influência exercida, no passado, por antigos professores de Física e/ou Química:

(...) há sempre aqueles professores ídolos e os meus professores de Física e Química eram os meus professores ídolos. Se calhar isso influenciou-me um bocado. (2.1.6)

A escolha da profissão pode também ser encarada como um *desafio pessoal* para “tentar ensinar alguma coisa (...), [para] tentar que se consiga captar o brilho nos olhos de alguém (...)” (5.1.4)

Outros, porém, encaram o desafio numa perspectiva consciente de que vão encontrar resistências da parte dos alunos. Esta postura encontra-se bem marcada nas palavras de um dos entrevistados:

Eu acho que vai ser interessante, e até um desafio, trabalhar com juvenzinhos que nos estão sempre ali a "minar", à espera de uma falhazinha para nós cairmos na frente deles. Eu acho que isso é um bocadinho um desafio mesmo. (19.1.6)

A *influência familiar* assume-se, tal como noutras profissões, como uma razão na escolha da profissão docente. Este aspecto parece ser assumido por parte de um dos entrevistados:

(...) também pela opinião da minha família, que achava que eu tinha jeito para ensinar e por isso estou um bocadinho por aqui. (17.1.3)

6.1.1.2 Profissionais

As razões de índole *profissional* foram também levadas em conta na escolha da profissão docente.

Quadro 10

Razões Profissionais para a Escolha da Profissão Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-A12- Profissionais	Gosto pela função docente	44	16	2.75
	Mais tempo livre	1	1	1
	Oportunidade de aprender com os alunos	1	1	1
	Facilidade de emprego	12	9	1.3
	Experiência prévia	6	5	1.2
	Ser uma profissão fácil	2	1	2
TOTAIS A12		66	19	3.5

O *gosto pela função docente* foi o motivo mais focado com 44 U.R.. Este indicador sai reforçado pelo facto de nele se concentrarem as opiniões

de 84.2% dos entrevistados (ver *Anexo 10*). A função docente continua a atrair jovens pelos mais variados motivos:

Bem... eu acho que sempre, desde nova, tive um fascínio por ensinar. Sempre pensei ir para professora (...) (9.1.1)

(...) acho que é gratificante ver os alunos a crescerem e saber que nós fazemos parte de cada um deles. (18.1.2)

Algumas das vezes, as opções sobre a profissão parecem definidas, mas o mesmo pode não ser verdade quanto à área do saber:

Eu só sabia que queria ser professora. Do quê? Não sabia. (7.1.2)

Uma razão que cada vez mais condiciona a escolha de uma profissão é a tendencial *facilidade de emprego*. Muitos dos jovens pautam a sua escolha profissional pela razão e não pelo coração, isto é, preferem uma profissão que lhes dê primeiro uma certa segurança financeira em detrimento da satisfação pessoal e profissional. Este pragmatismo profissional pode ser traduzido por algumas palavras imputadas aos seus autores:

(...) primeiro que tudo, foi porque tinha saídas profissionais, na altura, fáceis. (12.1.7)

Pensei: Emprego tenho sempre. Foi o que eu pensei. Foi mais o aspecto económico... infelizmente foi assim. Podia ter sido por uma vocação mesmo, era mesmo aquilo que eu queria seguir... mas não era. Tenho de ser sincera. (20.1.6)

Entretanto, para alguns dos entrevistados, uma *experiência prévia* de ensino revelou-se determinante para a escolha da L.E.F.Q.⁸¹:

⁸¹Com o intuito de facilitar a leitura, a expressão *Licenciatura em Ensino de Física e Química* passa a ser designada pela sigla *L.E.F.Q.*.

Eu comecei por tirar um outro curso e, entretanto, comecei a dar aulas ainda durante esse curso... e adorei dar aulas. E comecei a pensar que talvez o meu futuro pudesse ser o de professor. (8.1.1)

A ideia de *profissão fácil* parece, por outro lado, ainda se encontrar associada à profissão docente. Esta foi uma das razões invocada por um dos entrevistados e expressa nas seguintes palavras:

Eu achava que, se calhar, era fácil ensinar. (2.1.4)

Curiosa foi a razão apresentada por um dos entrevistados quando invoca como motivo a provável *aprendizagem com os alunos*. Parece existir, neste caso, uma concepção dinâmica do processo ensino-aprendizagem, em que qualquer dos intervenientes pode beneficiar das experiências pessoais dos outros, no sentido de promover um ensino mais contextualizado e personalizado.

6.1.1.3 Académicas

Quadro 11
Razões Académicas para a Escolha da Profissão Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq.	Freq.	U.R.
		Abs.	Abs.	/
		U.R.	U.E.	U.E.
-A13- Académicas	. Opção de recurso	22	11	2
	. Experiência académica	6	5	1.2
TOTAIS A13		28	12	2.3

No que se refere a esta subcategoria, onze dos entrevistados consideraram a escolha da L.E.F.Q. como uma *opção de recurso*, usando expressões do tipo:

Inicialmente pensei no Curso de Matemáticas Aplicadas e Computação. Entretanto não entrei e optei pelo Ensino de Física e Química porque eu

gostava de Psicologia e não tinha notas para entrar em Psicologia.
(10.1.1)

(...) Física e Química foi um acidente. Eu queria ser professora de Biologia/Geologia.(19.1.1)

Apesar de considerada por muitos como uma *opção de recurso*, para quatro dos entrevistados, a *experiência académica* proporcionada pela frequência da L.E.F.Q. foi, no entanto, satisfatória, não tendo como consequência o abandono, inicialmente previsto, mas, pelo contrário, a sua conclusão e o ingresso na profissão docente:

(...) durante a frequência do curso gostei e não pedi transferência (...).
(16.1.5)

(...) quando entrei aqui na Universidade, eu tinha ideias de mudar de curso mas acabei por me apaixonar por este curso... mesmo uma paixão assim... Eu gostei muito de Física... surpreendeu-me mesmo. Eu já gostava de Física antes, mas nunca pensei que fosse gostar tanto.(19.1.2)

Isto significa que o facto de o ensino ser muitas vezes considerado uma profissão de recurso não invalida que o sujeito a valorize e invista nela de modo a construir uma nova vocação (Bonboir, 1988; Postic, 1990). Para reforçar esta ideia, pode-se afirmar que “é assim que tanto se pode apenas sobreviver, como encontrar o caminho para a redefinição do sonho, no contacto com a profissão” (Cavaco, 1990: 135).

Categoria A1 - Razões para a escolha da profissão docente – Esta categoria abrange, em síntese, um total de 116 unidades de registo referidas pelos 20 entrevistados. As razões que aparentam ter maior peso na escolha da profissão docente são as *profissionais* (66 U.R. e 19 U.E.; U.R/U.E. = 3.5), seguidas das *académicas* (28 U.R. e 12 U.E.; U.R/U.E. = 2.3),

aparecendo as de ordem *pessoal* (22 U.R. e 12 U.E.; U.R/U.E. = 1.8) em último lugar.

Esta evidência parece, no geral, ir de encontro aos estudos efectuados por Huberman (1989) e Huberman *et al.* (1989). Estes autores apresentam três grandes grupos onde se podem enquadrar as possíveis motivações para a escolha da profissão: motivações activas, motivações materiais e motivações passivas. As razões apontadas pelo grupo de inquiridos podem, contudo, ser facilmente posicionados nos grupos referidos pelos autores sem desvirtualizar os resultados.

6.1.2 A Imagem de Professor

Ao analisar os dados provenientes das entrevistas, deparámos com dois aspectos que nos ajudaram na sua sistematização. Os entrevistados têm, do professor, uma imagem de alguém que deve dar ao processo ensino-aprendizagem os seus atributos profissionais e ser portador, simultaneamente, de um conjunto de predicados pessoais facilitadores do relacionamento aluno – professor. Um docente, deve, portanto, a par de qualidades profissionais, ser portador de qualidades pessoais, hoje consideradas fundamentais para o bom desempenho da função docente. Todas as unidades de registo desta categoria vão ser, por isso, enquadradas em *qualidades pessoais e qualidades profissionais*.

6.1.2.1 Qualidades pessoais

Como atrás foi referido, é importante que os alunos encontrem da parte do professor um *savoir faire* que sustente um clima propício para o desenvolvimento, sem sobressaltos, do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 12
Qualidades Pessoais do Professor

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-A21- Qualidades pessoais	. Exemplar	8	4	2
	. Simpático	1	1	1
	. Amigo	12	8	1.5
	. Responsável	2	2	1
	. Justo	4	1	4
	. Assíduo	1	1	1
	. Disciplinador	4	4	1
	. Sensato	6	4	1.5
TOTAIS A21		38	14	2.7

O Quadro 12 evidencia que os entrevistados estão realmente conscientes da importância de outros aspectos, para além das *qualidades profissionais* inerentes.

Os qualificativos de *amigo*, *exemplar*, *sensato* e *justo* figuram como as *qualidades pessoais* relativamente mais valorizadas, algo bem ilustrado nas seguintes citações:

(...) aquilo que eu sempre idealizei como professor é uma pessoa que fosse um exemplo de pessoa. (4.2.3)

(...) deve ter bem definida as metas: amigo, na altura de ser amigo; professor, na altura de ensinar. (10.2.3)

A capacidade de ser *justo* parece ser muito importante para um dos participantes, pelo facto de a ela se referir por quatro vezes (U.R./U.E. = 4) durante a entrevista. A título de exemplo, atenda-se às suas palavras:

Como professora, gostava de ser justa, gostava de ser imparcial... pronto, acho que é quase a mesma coisa - justa e imparcial. (20.2.4)

Outros aspectos como *disciplinador, responsável, simpático e assíduo* apresentam uma menor importância relativa para os entrevistados.

Paradoxalmente, ou talvez não, a capacidade de manter a disciplina na sala de aula é uma qualidade pessoal salientada apenas por quatro dos inquiridos. Esta postura pode ser justificada pela quase ausência de experiência prévia destes sujeitos (ver Quadro 6), aliada a uma formação inicial pouco ajustada à realidade.

6.1.2.2 Qualidades profissionais

Quadro 13
Qualidades Profissionais do Professor

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-A2? Qualidades profissionais	. Incentivador	25	13	1.9
	. Exigente	2	1	2
	. Bom transmissor de conhecimentos	7	5	1.4
	. Empático com os alunos e professores	27	14	1.9
	. Educador	31	9	3.4
	. Seguro na matéria	6	3	2
	. Claro	10	6	1.7
	. Promotor do sucesso escolar	6	4	1.5
TOTAIS A22		114	19	6

Através da análise do Quadro 13, é possível constatar que os entrevistados consideram como *qualidade profissional* mais relevante e abrangente a função de *educador* (U.R./U.E. = 3.4). Este predicado vem reforçar a ideia de que qualquer professor, na generalidade, deve ter como meta primordialmente a formação pessoal do aluno, não descurando, contudo, o ensinar/transmitir conteúdos científicos da sua especialidade.

A capacidade de *incentivar* constantemente os alunos, procurando despertar a sua motivação para os conteúdos, foi outro dos aspectos mais mencionados, a par com a *empatia* para com os alunos e outros professores. A maioria dos sujeitos deixou transparecer essas qualidades, articulando-as, por exemplo, do seguinte modo:

(...) [eu gostava de] transmitir interesse por aquilo que vou ensinar. (18.2.11)

(...) quero que haja uma boa relação entre aluno e professor, acima de tudo. (14.2.3)

No entanto, um dos entrevistados, detentor de uma experiência lectiva prévia, alerta para o facto de essa *empatia*, traduzida num relacionamento próximo com os alunos, se poder tornar contraproducente, conforme se pode depreender das suas palavras:

Eu acho que quando nos tornamos muito íntimos dos alunos, às vezes acarreta alguns problemas. (13.2.3)

E, concluindo o seu raciocínio, remata:

É por isso que eu, nestes três anos e meio de aulas, nunca tive um problema disciplinar e tenho visto colegas meus, que se dão muito bem com os alunos, às vezes, terem problemas disciplinares. (13.2.4)

A *clareza* com que se veiculam os conteúdos e a *segurança* associada a essa transmissão foram, também, qualidades profissionais marcantes. Para melhor compreensão, citam-se alguns exemplos:

Gostaria de ser um professor que transmitisse, claramente, as matérias que tem para ensinar. (18.2.2)

(...) aquilo que eu queria era ser um professor que estivesse à vontade em todas as matérias, do ponto de vista científico, tanto da Física como da Química, não é saber tudo mas estar à vontade em todas as matérias. (12.2.3)

Por último, mas não menos importante, salienta-se uma *qualidade profissional* muitas vezes alheada dos professores – a *promoção do sucesso escolar* - aqui também enfatizada por quatro dos inquiridos.

A *Categoria A2 - A Imagem de professor* – apresenta 152 unidades de registo, partilhadas pelos 20 entrevistados. As *qualidades profissionais* parecem merecer um maior destaque da parte dos sujeitos inquiridos (114 U.R. e 19 U.E.; U.R/U.E. = 6) que as *qualidades pessoais* (38 U.R. e 14 U.E.; U.R/U.E. = 2.7).

Estes resultados parecem em clara sintonia com os estudos de Book e Freeman (1986), os quais levaram a concluir que, à medida que se vai subindo no nível de ensino, maior é a importância atribuída aos aspectos relacionados com o ensino dos conteúdos em detrimento dos outros aspectos.

6.1.3 Motivação para o Exercício da Profissão Docente

A análise referente a esta categoria fez evidenciar uma forma de encarar a profissão docente diferenciada apenas por duas *nuances*. Os dados foram organizados segundo essas diferenças e as unidades de registo, a eles referentes, divididas por duas subcategorias: *supostamente definitiva e condicionada*.

6.1.3.1 Supostamente definitiva

No sentido de indagar acerca da continuidade na profissão docente, averiguámos junto dos entrevistados da sua disponibilidade para continuar

na profissão. Os resultados daí derivados encontram-se patentes nos Quadros 14 e 15.

Catorze dos entrevistados assumiram como *supostamente definitiva* a sua motivação pela continuidade na profissão, apresentando como justificação o *gosto pela profissão docente*.

Quadro 14
 Motivação Supostamente Definitiva para Exercício da Profissão Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-A31- Supostamente definitiva	. Gosto pela profissão docente	24	14	1.7
	. Inexistência de outras saídas profissionais	3	3	1
	. Aspectos inerentes à profissão docente	7	3	2.3
	. Possibilidade de um <i>part-time</i>	2	2	1
	. Possibilidade de reconversão da área científica da especialidade	3	2	1.5
TOTAIS A31		39	17	2.2

A opção referida anteriormente está bem vincada pelas vinte e quatro unidades de registo desta subcategoria. Para ilustrar referimos:

(...) [pretendo enveredar pela] carreira docente (...) porque gosto [da profissão docente] (...)(1.3.1)

Os motivos que parecem suscitar uma maior importância relativa na escolha da profissão docente prendem-se com alguns *aspectos inerentes* a essa profissão, dos quais salientamos o conhecimento do país e das suas gentes, proporcionado pela constante mobilidade a que estão sujeitos estes profissionais e alguma flexibilidade na gestão dos conteúdos programáticos. Esta importância pode ser evidenciada através das suas palavras:

Eu não me importo e também não me afecta absolutamente nada porque eu gosto de estar noutros sítios, gosto de saltar de um sítio para o outro, gosto de conhecer outras pessoas, gosto de conhecer novas terras (...) (7.3.4)

Neste momento, acho que os programas nos dão alguma liberdade para a gente trabalhar. Com esta liberdade de adaptarmos os programas àquilo que nós queremos e podemos fazer algumas actividades complementares (...)é mesmo [para seguir] até ao fim. (13.3.4)

Para dois dos entrevistados, existe a *possibilidade de reconversão da área científica da especialidade*, apesar de o abandono da actividade docente não ser equacionado:

Uma coisa que me fascina muito são as crianças deficientes. Se me aparecesse uma proposta, mas na escola, de trabalhar com crianças deficientes talvez... largasse um bocadinho a Física e a Química. (11.3.2)

A única coisa que vejo hoje seria ir para uma área no campo da Informática mas seria sempre ligado à área de ensino. (15.3.4)

Outra razão apresentada pelos entrevistados para sublinhar a sua opção está relacionada com a *inexistência de outras saídas profissionais da L.E.F.Q.*. A resignação pode ser inferida a partir dos seguintes discursos:

Não, eu acho que vou optar pela carreira docente. Pelo menos é para o que me prepararam... não tenho assim preparação para outra profissão(...) (3.3.1)

A questão aqui não é, quanto a mim, uma questão de dinheiro. O que eu acho é que com um curso de ensino eu sinto-me um bocado limitado em termos de saídas... é o ensino e pouco mais. (12.3.4)

Existe, também, a possibilidade de conciliar o ensino com outro tipo de actividade, como *part-time*. Esta abertura para acumular o ensino com outras actividades é, para dois dos entrevistados, uma opção a ter em atenção:

Se fosse uma actividade paralela. Não como actividade a complementar... de estar num cavalo e saltar para outro. Considerando a docência como

principal, talvez se surgir a oportunidade de outra coisa ao lado. Mas, se calhar, a outra coisa mais como passatempo. (5.3.5)

Eu gostava de trabalhar num laboratório. Se pudesse (...) gostaria de, em part-time, trabalhar num laboratório. Há muitos professores que optam pelas explicações... eu optava por trabalhar num laboratório. Mas mantinha o ensino como actividade principal. (10.3.1)

6.1.3.2 Condicionada

Quadro 15

Motivação Condicionada para o Exercício da Profissão Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-A32- Condicionada	. Incapacidade para o exercício da profissão docente ao longo de toda a vida profissional	2	1	2
	. Possibilidade de uma proposta mais aliciante	16	10	1.6
	. Inadaptação à profissão	7	3	2.3
	TOTAIS A32	25	12	2.1

O factor que mais pode contribuir para o abandono da profissão docente, de acordo com os entrevistados, parece sempre passar por considerações relacionadas com a satisfação pessoal.

O aparecimento de *propostas mais aliciantes* noutros campos pode levar ao abandono da profissão docente (opinião partilhada por dezasseis vezes, por metade dos entrevistados). Nas suas palavras, emergem, aliás, diversas reservas sobre a continuidade na profissão:

Se aparecer algo mais aliciante que a profissão docente, acho que não vou hesitar muito em mudar. (2.3.6)

E eu acho que agora, depois de ter tirado este curso, vou sentir necessidade de fazer outras coisas. Gostava de ter feito outras coisas e então eu julgo que, se tiver oportunidade, isto aqui não é dinheiro, se houver alguma coisa que me interesse fazer, a nível de investigação ou coisa assim, acho que não hesitava em sair do ensino. (12.3.5)

A *inadaptação à profissão docente* é outro dos factores mais referidos como causa provável para o abandono da profissão. A sua presença pode suscitar uma necessidade premente de rumar para outra profissão, algo bem presente na seguinte passagem:

Vai depender do ano de estágio e dos primeiros anos de aulas. Se eu vir que realmente é aquilo que eu sempre esperei ser... dar aulas e ser docente... acho que não vou trocar por nada. Mas, se por acaso, vir que essa meta que eu pretendia atingir...transmitir interesse aos alunos, ser claro, transmitir as matérias de uma forma clara e contribuir positivamente para a formação deles... se eu conseguir atingir essas metas, não vou. (18.3.1)

A *Categoria A3 - Motivação para o exercício da profissão docente* – apresenta 64 unidades de registo da responsabilidade dos 20 entrevistados. Nesta categoria, a opção *supostamente definitiva* pela carreira docente (39 U.R. e 17 U.E.; U.R/U.E. = 2.2) suplanta⁸² a opção *condicionada* pela profissão (25 U.R. e 12 U.E.; U.R/U.E. = 2.1). Através destes resultados, pode-se constatar que a maioria dos entrevistados encara a profissão docente como supostamente definitiva mas a importância relativa entre estas duas opções é muito semelhante para os diferentes sujeitos.

6.2. FORMAÇÃO INICIAL

6.2.1 Existência de Ramos

Neste caso considerou-se pertinente ter em conta duas grandes tendências. Assim, as unidades de registo desta categoria vão ser, em concreto, enquadradas em *argumentos a favor da discordância com a*

⁸² 60.9% da totalidade dos registos da Categoria A3 contra 39.1% da Subcategoria A32.

existência de ramos e argumentos a favor da concordância com a divisão em ramos.

6.2.1.1 Argumentos a favor da discordância com a existência de ramos

A maioria dos inquiridos não considerou, na verdade, justificável tal divisão, tendo por isso questionado a sua eficácia, utilizando os mais variados argumentos. A maior parte dos entrevistados aponta como razão principal para *discordar da existência de ramos na L.E.F.Q.* o défice de formação na componente científica da especialidade do ramo *diferente do escolhido* (Quadro 16):

Quadro 16

Argumentos a Favor da Discordância com a Existência de Ramos

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B11- Argumentos a favor da discordância com a existência de ramos	.Desajustamento face às disciplinas a leccionar nos Ensinos Básico e Secundário	15	11	1.4
	. Défice de formação da componente científica da especialidade do outro ramo	28	16	1.8
	.Impossibilidade de frequentar disciplinas optativas da outra componente científica da especialidade	5	3	1.7
	. Maior credibilidade do curso "antigo" face ao actual, junto dos alunos	26	14	1.9
	. Aptidão dos alunos do ramo de Física para leccionar a Química superior à dos alunos de Química para leccionar a Física.	7	5	1.4
	.Dificuldade de prosseguimento de estudos na outra componente científica da especialidade	1	1	1
	.Diferença do número de disciplinas da(s) componente(s) científica da especialidade não justifica a divisão	2	1	2
	. Classificações no ramo de Química, em geral, superiores às do ramo de Física	2	1	2
	TOTAIS B11	86	20	4.3

O posicionamento anterior foi salientado por 80% dos entrevistados através de 32.6% das unidades de registo da subcategoria (*Anexo 11*), através de termos como os seguintes:

Eu não concordo nada com a divisão em ramos. Sou totalmente contra a divisão do curso em ramos porque eu sou(...)do ramo de Química e acho que tenho uma grande lacuna na minha formação em Física. Porque nós no curso todo que tem 42 disciplinas, penso eu, temos 6 Físicas e num curso de Física e Química... a maior parte das disciplinas deviam ser Física e Química, não é? (2.4.1)

Este tipo de argumento, além do motivo apresentado, denota uma maior credibilidade do curso antigo face ao actual, junto dos alunos. As palavras de um dos entrevistados evidenciam este facto:

Eu acho que essa divisão foi muito mal pensada. Acho que a estrutura do curso devia ser remodelada porque eu noto que o conhecimento dos alunos, do curso antigo, são mais abrangentes. Têm outro conhecimento, mesmo que não seja ao pormenor... é geral. Eu nem isso tenho. De Química tenho poucos conhecimentos gerais porque eu só tive muito poucas cadeiras de Química. Cheguei ao 3º ano e fiquei logo no ramo de Física e não tive mais nenhuma Química. (20.4.5)

Esta ideia é corroborada pelo *Relatório Final da Comissão de Avaliação Externa* (p. 68) que considera o “curso antigo” mais equilibrado e completo.

A divisão em ramos da L.E.F.Q. provocou, também, um maior afastamento e *desajustamento face à oferta disciplinar dos Ensinos Básico e Secundário*:

Não. Não concordo [com a divisão da licenciatura em ramos].. acho um absurdo. Nós vamos leccionar Física e Química e penso que a parte do ramo da Química tem, como é natural, muito mais Químicas e do da Física muito mais Físicas. Se nós, no ensino, vamos ensinar o mesmo penso que esta divisão não está bem feita. (14.4.1)

Vale a pena chamar a atenção para um argumento curioso avançado maioritariamente pelos entrevistados do ramo de Química, considerando a *aptidão dos alunos do ramo de Física para leccionar a Química superior à dos alunos de Química para leccionar a Física*.

Outra dificuldade sentida pelos participantes do estudo está relacionada com a *impossibilidade de frequentarem disciplinas optativas da especialidade do ramo diferente do escolhido*:

Depois acho que não faz sentido, sobretudo, até acaba por ser um bocado frustrante (...) por exemplo, no 4º ano, querer optar por cadeiras optativas de Física e não poder. Eu vou ser um professor de Física e Química e, no entanto, é-me negado frequentar cadeiras do ramo de Física. Sou obrigado a escolher cadeiras do ramo de Química... eu acho que isto não faz muito sentido. (12.4.3)

No fundo, todos nós vamos ser professores de Física e Química, se uns quiserem escolher cadeiras do ramo de Física, escolhem; se quiserem escolher cadeiras do ramo de Química, escolhem; se quiserem misturar, misturem. Acho que não faz sentido haver a separação. (12.4.4)

Pensamos que esta reivindicação acaba por ser compreensível, pois pode permitir aos futuros professores melhorarem a formação em áreas por si consideradas e assumidas como carenciadas face aos conteúdos programáticos dos Ensinos Básico e Secundário e, no entanto, não abordados no respectivo ramo.

6.2.1.2 Argumentos a favor da concordância com a existência de ramos

Como é possível visualizar, através da consulta do Quadro 17, apenas quatro dos inquiridos assumiram a sua concordância para com a existência de ramos na *L.E.F.Q.*.

Quadro 17

Argumentos a Favor da Concordância com a Existência de Ramos

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B12- Argumentos a favor da concordância com a existência de ramos	.Existência de situações semelhantes noutras Universidades	1	1	1
	.Possibilidade de leccionar no 4ºB	2	1	2
	.Existência de disciplinas da componente científica da especialidade importantes para o ensino	2	1	2
	.Possibilidade de escolha da componente científica da especialidade	5	3	1.7
	. Possibilidade de escolha de disciplinas da componente científica da especialidade não fundamentais para o ensino	3	1	3
TOTAIS B12		13	4	3.25

A maioria dos inquiridos acima citados justifica a sua opção pelo facto de poderem escolher a componente científica da especialidade mais adequada para si:

(...) estou no ramo da Química por ter mais facilidade com a Química porque a Física... senão andava lá o resto da minha vida. (7.7.14)

E, como consequência:

(...) se por acaso, tivesse acontecido comigo já tinha acabado o curso há mais tempo. (15.4.1)

Um dos entrevistados, no entanto, dá o seu aval aos ramos mas com a condição de esta divisão não implicar a ausência de disciplinas consideradas fundamentais para leccionar nos Ensino Básico e Secundário:

Eu concordo com a divisão desde que essa divisão seja feita em relação a... cadeiras não fundamentais. Ou seja, por exemplo, cadeiras cujo o conteúdo, cujo programa não faça parte da leccionação do secundário. Sei lá... às vezes, há cadeiras de Física cujo programa não faz parte das cadeiras do secundário.(18.4.1)

Um dos futuros professores, adepto convicto desta estrutura, considera que ela só o vai beneficiar quando entrar na vida profissional:

(...) acho imprescindível... mesmo o ramo da Física... os ramos estarem divididos. Especialmente pelas disciplinas de Física porque temos disciplinas como Electrónica, como Temas Actuais da Física... que os do ramo da Química não têm nenhuma ideia. (17.4.3)

Este argumento vai ao encontro de outro, apresentado no ponto anterior, que considera, na sua essência, que os alunos do ramo Física desenvolveram determinadas competências científicas que lhes permitem encarar a vida profissional com outra confiança.

Com o intuito de realizar um ponto da situação sobre esta “polémica antiga”, convém salientar que o *Relatório Final da Comissão de Avaliação Externa*⁸³ a sinaliza devidamente, apontando-a como indutora de deficiências numa das áreas (Física ou Química) da futura docência (cf. R.F.C.A.E., p.70).

A *Categoria B1 - Existência de ramos* – apresenta, em suma, 99 unidades de registo da responsabilidade dos 20 entrevistados. Nesta categoria, a subcategoria *argumentos a favor da discordância com existência de ramos* da L.E.F.Q (86 U.R. e 20 U.E.; U.R/U.E. = 4.3) suplanta, largamente, a subcategoria *argumentos a favor da concordância com a existência de ramos* (13 U.R. e 4 U.E.; U.R/U.E. = 3.25).

6.2.2 Currículo Global do Curso

Para esta categoria, julgou-se pertinente agrupar os indicadores em duas subcategorias: *qualidade da formação, em geral*, por um lado, e *disciplinas e programas*, por outro

⁸³ No sentido de não repetirmos sempre o nome do documento, este passa a ser designado apenas pelas suas iniciais, ou seja, R.F.C.A.E..

6.2.2.1 Qualidade da formação, em geral

Quadro 18

Qualidade da Formação da Licenciatura

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B21- Qualidade da formação, em geral	. Escassez de formação prévia (contacto prévio com a vida profissional)	60	17	3.5
	. Necessidade de aumentar a exigência na formação	15	6	2.5
TOTAIS B21		75	19	3.9

Analisando o Quadro 18, é possível concluir que o aspecto mais focado se relaciona com a necessidade de um *contacto prévio com a vida profissional* e, conseqüentemente, com a realidade escolar. Esta evidência encontra clara expressão nas sessenta unidades de registo e foi salientada por 85% dos entrevistados (*Anexo 11*), com testemunhos do tipo:

(...) acho que devíamos ter mais contactos com as escolas... pelo menos observar situações que se passam nas aulas nem que fossem com outros professores... entrar naquele meio, coisa que nós não entramos. (3.6.3)

(...) o ideal era, de vez em quando, irmos às escolas nem que fosse para dar uma aula ou para assistirmos mesmo às aulas, para ver o comportamento dos miúdos e termos mais um contacto acompanhado do que se passa nas escolas hoje. (9.6.5)

A *necessidade de aumentar a exigência na formação* é salientada por seis dos entrevistados. Ilustramos com as seguintes palavras:

Há cadeira que fiz e não sei praticamente nada. Meti umas fórmulas na calculadora, estudei um bocado, apliquei as fórmulas, tirei os valores (...) (5.7.9)

Há determinadas disciplinas, que não convém dizer o nome, determinados professores... em que dei os conteúdos, passei com boas notas mas foi daquelas disciplinas em que nós não aprendemos o que era de aprender. (14.7.2)

Esta preocupação é perfeitamente justificada pela segurança que pode transmitir aos alunos quando do contacto com a profissão e com a realidade escolar.

6.2.2.2 Disciplinas e programas

Existe uma preocupação emergente, nesta subcategoria, que se relaciona com a necessidade uma perspectiva mais integradora do curso, isto é, o curso ter de ser mais do que um simples somatório de disciplinas que permitem ter acesso a uma licenciatura.

Quadro 19
Disciplinas e Programas da Licenciatura

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B22- Disciplinas e programas	. Conteúdos programáticos desajustados	6	4	1.5
	. Benefício da simultaneidade de ambas as componentes ao longo do curso	4	2	2
	. Ausência de projectos interdisciplinares	6	3	2
	TOTAIS B22	16	7	2.3

A ideia de uma formação compartimentada subsiste na mente de três dos entrevistados para quem este assunto assume particular relevância:

Tem sido... temos uma cadeira, outra cadeira, outra cadeira... não temos um curso. Acho que não há nenhuma ligação [entre as diversas cadeiras do curso](...) (13.7.12)

A existência na licenciatura de conteúdos programáticos desajustados aos Ensinos Básico e Secundário também merece considerações por parte dos inquiridos. Seria benéfico que os conteúdos das licenciaturas em ensino, neste caso particular, fossem alvo de uma particular atenção da respectiva

Comissões de Curso de modo a ajustá-los aos dos Ensino Básico e Secundário.

Para dois dos entrevistados, a coexistência entre cadeiras da componente educacional e da componente científica foi benéfica para a sua formação:

Acho que uma vantagem do nosso curso é uma distribuição (conjunta das disciplinas da componente científica da especialidade e das disciplinas da componente educacional) (...). (8.7.5)

Eu acho que o curso aqui da Universidade de Évora tem uma vantagem que é (...) (começarmos) a ter cadeiras pedagógicas logo desde o início. (12.6.1)

Paradoxalmente, ou talvez não, o R.F.C.A.E. (p. 29) refere que a “distribuição ao longo dos anos [das duas componentes] deveria ser repensada, nomeadamente a existência de disciplinas da Área das Ciências da Educação logo no 1º ano e, eventualmente, mesmo no 2º ano”.

A Categoria B2 - Currículo global do curso – apresenta 91 unidades de registo da responsabilidade de 19 entrevistados. Nesta categoria, a opção pela subcategoria *qualidade da formação* (75 U.R. e 19 U.E.; U.R/U.E. = 3.9) suplanta a subcategoria *disciplinas e programas* (16 U.R. e 7 U.E.; U.R/U.E. = 2.3). Através destes resultados, pode-se, assim, constatar que a maioria dos entrevistados atribuiu uma maior importância relativa à qualidade de formação proporcionada na L.E.F.Q. do que aos aspectos relacionados com as disciplinas e respectivos programas curriculares.

6.2.3 Componente Educacional

Nesta vertente das entrevistas, considerou-se pertinente agrupar os indicadores recolhidos em duas subcategorias: *aspectos tendencialmente favoráveis* e *aspectos tendencialmente desfavoráveis* da componente educacional.

6.2.3.1 Aspectos tendencialmente favoráveis

Da análise do Quadro 20, é possível concluir que a maioria dos indicadores desta subcategoria aponta para a consideração da *utilidade* do conhecimento desta componente *para o desempenho da profissão* docente.

Quadro 20

Aspectos Tendencialmente Favoráveis da Componente Educacional

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B31- Aspectos tendencialmente favoráveis	. Utilidade para o desempenho da profissão	45	13	3.5
	. Adequabilidade da formação didáctica	36	13	2.8
	. Adequabilidade da formação axiológica	2	2	1
TOTALIS B31		83	17	4.9

Esse reconhecimento é salientado por treze dos entrevistados, por exemplo nos seguintes termos:

Acho que o curso, a nível de pedagogia... eu acho que concordei com... no início, nós dizíamos assim: "Para quê tantas cadeiras pedagógicas? Nós precisamos é de aprender a Química, a Física e a Matemática... isso é que é fundamental. Mas agora, depois de acabado o curso, olhando para trás, temos a noção que as cadeiras de pedagogia, realmente, foram muito importantes para o nosso... nós, mesmo sem notar, notámos que crescemos, crescemos como pessoas e acho que as cadeiras pedagógicas contribuíram bastante para isso. (18.7.2)

A formação em didáctica da especialidade também foi bastante considerada e relevada pelos inquiridos, facto esse que pode ser facilmente perceptível nas suas palavras:

(...) acho que [as Didácticas da Física e da Química] foram uma das disciplinas que tive que acho que vão ser mais proveitosas, durante o meu estágio. (6.2.6)

(...) aquelas aulas [das Didácticas] rendiam mesmo porque nós aprendíamos. Já tínhamos a cabeça feita mais ou menos feita com aquilo... estamos dentro do assunto minimamente e depois ele (o professor) a explicar àquele nível... e, no fundo, é quase ao nível a que vamos dar. É muito mais simples assim porque nós conseguimos tornar mais palpável a Física porque a Física que nós aprendemos é muito abstracta. (7.7.13)

O Relatório Final da Comissão de Avaliação Externa salienta, no entanto, “a necessidade de um laboratório de Didáctica da Física e de Didáctica da Química” (p. 30) apoiando-se na premissa que estas duas disciplinas devem ter uma “forte componente laboratorial” (p.30).

A formação axiológica apesar da sua importância, em qualquer profissão, é relegada para um papel mais secundário face aos outros indicadores.

6.2.3.2 Aspectos tendencialmente desfavoráveis

Quadro 21

Aspectos Tendencialmente Desfavoráveis da Componente Educacional

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B32- Aspectos tendencialmente desfavoráveis	. Desajustamento face à realidade escolar	9	8	1.1
	. Formação muito teórica	23	14	1.6
	. Descoordenação entre as respectivas disciplinas	4	2	2
	. Formação didáctica inadequada	5	5	1
	. Inexistência de disciplinas de Prática Pedagógica	8	5	1.6
	. Número elevado de disciplinas	3	2	1.5
	. Repetição de conteúdos em diversas disciplinas	2	2	1
TOTAIS B32		54	18	3

A maioria dos aspectos considerados tendencialmente desfavoráveis da formação educacional parecem, na opinião dos entrevistados, passar por uma *formação muito teórica* (23 U.R.), de acordo com o referenciado no Quadro 21.

A teorização excessiva desta componente, aliada à falta de contacto com a realidade escolar durante a licenciatura, é recorrentemente frisada pelos entrevistados, parecendo suscitar o aparecimento de uma barreira para os novos professores, como bem o evidenciam as suas palavras:

Algumas vezes, acho que as pessoas encaram as cadeiras pedagógicas como uma seca. Como a gente não vê a sua aplicação, no imediato (...)
(13.7.4)

(...) nós ouvimos falar muito em Pedagogia, em Psicologia, no comportamento dos alunos mas é um bocado abstracto porque nós queremos ver é um aluno. (18.6.3)

Logo a seguir e como consequência natural, surge a referência à *inexistência de disciplinas de Prática Pedagógica* (8 U.R.). Estas disciplinas, existentes no “curso antigo”, poderiam muito provavelmente conferir uma maior credibilidade deste face ao recente. Para os entrevistados, estas disciplinas poderiam aproximar mais os futuros professores da realidade escolar:

Quanto à parte pedagógica dos curso, penso que há algumas dificuldades na parte pedagógica nomeadamente, não termos uma ou duas disciplinas de Prática Pedagógica que seriam úteis para termos contacto com as escolas. (2.7.2)

Existem alguns intervenientes que consideram, ao contrário da grande maioria, a *formação didáctica inadequada*.

Acerca dos restantes indicadores desta categoria, pensamos que, no fundo, todos eles podem estar relacionados. O facto de haver um *número elevado de disciplinas* da componente educacional pode levar a uma *descoordenação* entre os docentes das mesmas, ocasionando, algumas vezes, a *repetição de conteúdos*:

Acho que, talvez, haja uma falta de coordenação entre as diferentes cadeiras (pedagógicas). (12.7.6)

Eu tive Pedagogia Geral, História da Pedagogia e Educação e outra de que já não me lembro o nome. E nessas três abordei Platão, Aristóteles, falei em vários filósofos e... está certo que numa cadeira se aborde isso mas três cadeiras com a mesma matéria... Porquê? Enquanto há outras coisas que nos fazem falta... acho que sim, a nível de formação... saber a Alegoria da Caverna, sim senhor. Mas em três cadeiras a mesma matéria? Acho que é um bocadinho excessivo (...) (16.7.8)

6.2.3.3 Sugestões

Quadro 22
Sugestões para a Componente Educacional

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B33- Sugestões	. Reforço da formação ao nível das didácticas	14	9	1.6
	. Manutenção da carga horária das disciplinas de Didáctica	2	2	1
	. Necessidade de as disciplinas mais abrangentes serem colocadas nos primeiros anos	1	1	1
TOTAIS B33		17	11	1.5

A esmagadora maioria das sugestões apresentadas para a componente educacional passa pelo reforço da *formação ao nível das didácticas da especialidade* (14 U.R. e 9 U.E.), apesar de dois entrevistados terem considerado adequada a respectiva carga horária.

A *Categoria B3 - Componente educacional* – abrange um total de 154 unidades de registo referidas pelos 20 entrevistados. A maioria das unidades de registo (83 U.R.) são referentes aos *aspectos tendencialmente mais favoráveis* da componente educacional. Todavia, os *aspectos tendencialmente desfavoráveis* são salientados por um maior número entrevistados (18). As *sugestões* adiantadas para a melhoria desta componente adquirem uma menor importância relativa face às subcategorias anteriores, fruto de um menor valor de U.R./U.E., que neste caso concreto é 1.5.

A ideia sobre a formação educacional, relativamente a alguns dos aspectos menos conseguidos, é também partilhada pela Comissão de Avaliação Externa e expressa no Relatório Final, datado de 1999.

6.2.4 Componentes Científicas da Especialidade

A análise aqui efectuada possibilitou a inserção das unidades de registo desta categoria em três subcategorias⁸⁴: *aspectos tendencialmente favoráveis*, *aspectos tendencialmente desfavoráveis* e *sugestões*.

6.2.4.1 Aspectos tendencialmente favoráveis

A maioria dos indicadores desta subcategoria está relacionada com a referência à *utilidade* da formação científica *para o desempenho da profissão* (Quadro 23):

⁸⁴ Tal como sucedeu na reflexão sobre a formação pedagógica.

Quadro 23
Aspectos Tendencialmente Favoráveis das Componentes Científicas da Especialidade

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B41- Aspectos tendencialmente favoráveis	. Utilidade para o desempenho da profissão	15	9	1.7
	. Adequabilidade da formação	10	7	1.4
	. Articulação entre a teoria e a prática	3	2	1.5
	TOTAIS B41	28	12	2.3

A importância da sua utilidade é reconhecida por nove dos futuros professores, tendo um deles afirmado:

Nós vamos mais aptos. E mesmo as Químicas, as Físicas que aprendemos aqui têm muito a aplicar no ensino... não tudo mas têm muito. (14.8.3)

A adequabilidade da formação científica da especialidade é salientada por um deles nos seguintes termos:

Em termos científicos, considero-me capaz. (8.2.6)

6.2.4.2 Aspectos tendencialmente desfavoráveis

Quadro 24
Aspectos Tendencialmente Desfavoráveis das Componentes Científicas da Especialidade

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B42- Aspectos tendencialmente desfavoráveis	. Dificuldade em ensinar conteúdos da outra componente científica da especialidade	16	8	2
	. Desajustamento face aos conteúdos do Ensino Básico e Secundário	35	16	2.2
	. Dificuldade em tornar acessível o conhecimento científico da especialidade aos alunos	3	3	1
	. Disciplinas com elevado grau de dificuldade e/ou elevado recurso à memorização	16	7	2.3
	. Falta de articulação entre a teoria e a prática	7	3	2.3
	. Inadequação das disciplinas aos conteúdos programáticos apresentados	3	1	3
	. Ensino da Física demasiado clássico	1	1	1
	. Falta de exigência na formação	9	3	3
	. Insuficiente formação pedagógica dos docentes	4	2	2
	TOTAIS B42	94	20	4.7

Da análise do Quadro 24, pode constatar-se que a maioria dos aspectos considerados como tendencialmente desfavoráveis da formação científica da especialidade estão relacionados com o *desajustamento face aos conteúdos leccionados nos Ensino Básico e Secundário*. Este facto é evidenciado pelos interlocutores do seguinte modo:

(...) temos um capítulo de Luz e Visão e temos a parte da explicação da visão humana, da córnea, explicar a miopia, explicar o astigmatismo... e eu não estou nada preparado para explicar isso porque nós aqui não demos nada... uma coisa que está mais ligada à Biologia Humana. Nós aqui, na Universidade, nunca falámos disso. Para o ano, vai ser uma unidade que nos vai dar um pouco de mais trabalho de preparação. (5.7.5)

(...) há partes no currículo do 8º, 9º, 10º e 11º que nós nem sequer ouvimos falar na Universidade. Nós nunca falámos de Óptica aqui, na Universidade... pelo menos no ramo da Química. Eles têm, por exemplo, Fenómenos Ondulatórios... nós nunca, nunca, nunca vamos falar sobre isso e temos que dar... porque vamos ser professores e se o programa é esse, nós vamos ter de falar sobre isso (...) (11.4.2)

Um aspecto curioso, e que suscitou preocupações em oito entrevistados, foi o facto de poderem vir a ter *dificuldade em ensinar conteúdos da outra componente científica da especialidade*. A esmagadora maioria destes entrevistados é do ramo de Química, o que vem, de algum modo, dar razão à afirmação feita pelos alunos do ramo de Física, quando se consideram mais aptos cientificamente para o ingresso na profissão (cf. 6.2.1.1).

O excesso de teorização e o elevado recurso à memorização rotineira foi outro dos factores a merecer uma atenção especial da parte dos sujeitos participantes no estudo, preocupação bem expressa nas suas palavras:

(...) há cadeiras que são muito difíceis... tipo Fenómenos Ondulatórios. Como diz um colega meu, quem faz aquela cadeira faz tudo... a cadeira é quase impossível. (5.7.3)

Hoje, sobretudo, não sei se acontece em quase todas as disciplinas, parece que há mais empacotar cabeças do que fazer cabeças. Então, chega-se ao fim... e o que é que aprendemos? Umas fórmulas e umas coisas (...)
(9.8.10)

Esta última afirmação parece remeter para a falta de adequação da formação científica, outro dos indicadores referenciados. Os alunos são confrontados com uma quantidade massiva de conteúdos, ficando a sua assimilação, na maior parte das vezes, pelos aspectos mais gerais. Contudo, e no sentido de salvaguardarem a tão almejada aprovação, os alunos podem socorrer-se de processos menos lícitos mas perfeitamente “admissíveis” para a concretização do objectivo mais imediato. Este expediente tende a manter-se em virtude de esses “conhecimentos” não serem convenientemente verificados:

As pessoas às vezes saem daqui, fizeram cadeiras complicadíssimas de uma maneira muito esquisita mas ainda têm muitas dúvidas em conceitos rudimentares. (13.7.9)

Seria com toda a conveniência necessário um leque de conteúdos mais restrito mas com um grau de profundidade superior, tal como se referiu, para que a formação científica dos alunos se alicerçasse em bases firmes. A este propósito é indicada a manifesta incapacidade de alguns dos inquiridos em tornar acessível o conhecimento científico aos alunos, preocupação essa bem expressa nestas palavras:

Temos de mudar muito, muito, muita coisa para colocar aquilo acessível aos nossos alunos. (19.7.4)

Por último, gostaríamos de salientar mais um indicador, não pela sua importância relativa, mas pela pertinência que assume: a declarada *insuficiente formação pedagógica* de alguns dos docentes da componente

científica da especialidade. Este indicador encontra-se bem expresso nas palavras de um dos entrevistados:

Na Física, talvez não tenha aprendido tanto (...) não sei se será por causa dos professores não explicarem da maneira mais correcta... talvez precisassem de uma aulas pedagógicas... penso que é isso. (18.7.6)

6.2.4.3 Sugestões

Pela quantidade de indicadores obtidos em 6.2.4.1 e 6.2.4.2, não deixa de ser surpreendente a escassez de sugestões apresentadas para a melhoria da formação científica da especialidade.

Quadro 25
Sugestões para as Componentes Científicas da Especialidade

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B43- Sugestões	Necessidade de uma disciplina sobre curiosidades da(s) componente(s) científica da especialidade	2	1	2
TOTAIS B43		2	1	2

Como única sugestão surge a solicitação de uma disciplina que aborde curiosidades das componentes científicas da especialidade como, por exemplo, *Histórias das Ciências Físico-Químicas*.

A Categoria B4 – Componentes científicas da especialidade – abrange um total de 124 unidades de registo referidas pelos 20 entrevistados. Os aspectos tendencialmente favoráveis das componentes científicas da especialidade parecem assumir uma maior importância relativa face aos outros dois (U.R./U.E = 4.7 e cerca de 76% das unidades de registo da categoria). As sugestões (2 U.R. e 1 U.E.; U.R./U.E. = 2) são

suplantadas tangencialmente ao nível de importância relativa pelos *aspectos tendencialmente desfavoráveis* (28 U.R. e 12 U.E.; U.R/U.E. = 2.), apesar de estes últimos terem um peso consideravelmente superior em termos de unidades de registo.

Tal como para a componente educacional, a componente científica também não ficou imune a várias críticas. Os aspectos relativos a esta componente apontados pelos alunos como os menos favoráveis, especialmente nas disciplinas de Física, são igualmente focados no Relatório Final da Comissão de Avaliação Externa (p.32).

6.2.5 Transição Aluno - Docente

Neste caso, julgámos pertinente que as unidades de registo fossem divididas em duas subcategorias, suficientemente abrangentes para as abarcar: *modo como é efectuada e expectativas pessoais*.

6.2.5.1 Modo como é efectuada

Da observação do Quadro 26, pode concluir-se que encontramos apenas um modo como é percebida a *transição aluno – docente*.

Quadro 26
Modo como é Efectuada a Transição Aluno-Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B51- Modo com é efectuada	. Brusco	44	17	2.6
TOTAIS B51		44	17	2.6

Cerca 90% dos entrevistados (*Anexo 11*) abordaram esta problemática e todos foram unânimes em considerar que é um assunto que suscita preocupações. A brusquidão com que é efectuada esta transição poderia ser expressa através de outros qualificativos tais como *repentina, radical, estranha, abrupta e rápida*. Transcrevem-se alguns dos registos que ilustram a percepção dos entrevistados:

Penso que é feita (a transição para a profissão docente) de um modo um bocado dramático porque é uma mudança completamente abrupta, não é?
 (2.6.1)

Acho que (a transição) é muito rápida. Não têm hipóteses nenhuma de experimentar. Porque é que as pessoas andam até agora, até ao dia 31, como andam este ano, preocupados em ver se fizeram as cadeiras e se podem ir para estágio. Depois têm um mês de férias... e caem nas escolas.
 (13.6.1)

6.2.5.2 Expectativas pessoais

Quadro 27
Expectativas Pessoais

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B52- Expectativas pessoais	. Ter responsabilidade acrescida	8	6	1.3
	. Ser colocado à prova	1	1	1
	. Mudança no quotidiano pessoal e profissional	20	14	1.4
	. Promotora de crescimento	1	1	1
	. Desempenho do papel de adulto	1	1	1
	. Emergência de conflitos internos	1	1	1
	TOTAIS B52	32	18	1.8

Os dados do Quadro 27 tendem a identificar maioritariamente a transição aluno-docente com a *mudança do quotidiano pessoal e profissional* e com o assumir de uma *responsabilidade acrescida*, derivada do desempenho de um novo papel social, o de professor. Estas expectativas podem ser evidenciadas através das seguintes palavras:

Para além da responsabilidade que eu tenho de ser [professor]... no fundo funciona como uma cadeira anual mas acho que a maior responsabilidade é o que é que os alunos vão achar, se eu vou ser ou não capaz de transmitir aquilo de que eles estão à espera, daquilo que eles necessitam (...) (1.5.3)

(...) só por estar deste lado pela primeira vez e estar frente a pessoas que não conheço, não sei minimamente nada delas... só o facto de estar nesta posição, para mim, já é um bocado complicado. (7.5.3)

É interessante, também, salientar a seguinte opinião de um dos entrevistados sobre esta temática:

É a primeira vez que me é exigido a mim, de uma forma mais séria, cumprir um papel de adulto. Até aqui, não tem sido exigida muito essa posição. (12.9.7)

A Categoria B5 - *Transição aluno-docente* – abrange um total de 76 unidades de registo referidas pela totalidade dos entrevistados. A maioria dos entrevistados deu uma ênfase superior às *expectativas pessoais* da referida transição (18 U.E. U.R./U.E. = 2.6), apesar de um número semelhante de inquiridos qualificar o *modo como essa transição é efectuada* (17 U.E.). No entanto, este último aspecto parece assumir uma maior importância relativa (U.R./U.E. = 2.6) para os respectivos entrevistados face às *expectativas pessoais* (U.R./U.E. = 1.8).

6.2.6 Preparação para o Desempenho da Profissão Docente

Para esta categoria, julgámos adequado considerar duas subcategorias: *aspectos que oferecem mais segurança* e *aspectos que oferecem menos segurança*.

6.2.6.1 Aspectos que oferecem mais segurança

Observando o Quadro 28, pode salientar-se que o indicador mais relevado corresponde, de um modo geral, à preparação científica, facto esse que parece proporcionar a segurança mínima para enfrentar o estágio pedagógico.

Quadro 28

Aspectos que Oferecem mais Segurança no Desempenho da Profissão Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B61- Aspectos que oferecem mais segurança	Preparação científica na generalidade	14	10	1.4
	Preparação científica em Física	3	2	1.5
	Preparação científica em Química	9	7	1.3
	Relacionamento com os alunos	12	6	2
TOTAIS B61		38	17	2.2

As palavras dos entrevistados evidenciam esse facto:

Pois... impressionou-me algum conhecimento científico. Algum... bastante. Só verificamos isso quando, por exemplo, comparamos as nossas capacidades com pessoal que está agora a sair do 12º ano. Eu só tomei conhecimento daquilo que conhecia mesmo numa conversa que tive com jovens do 12º. Portanto, conhecimento científico acredito que tenho.
 (19.8.1)

A *preparação científica em Química* é considerada como suficientemente sólida para enfrentar o ano de estágio. Curiosamente, só um dos entrevistados do ramo de Física é que se considera suficientemente preparado no ramo da Química.

Aparentemente paradoxal é o facto de o *relacionamento com os alunos* ser encarado como um dos factores que oferece uma maior segurança. Este indicador pode facilmente encontrar justificação no facto dos seis entrevistados aqui em causa serem detentores de alguma

experiência enquanto docentes, o que, necessariamente, o que lhes conferia outra preparação para enfrentar o ano de estágio:

Penso que aí, nesse aspecto [estar frente aos alunos], talvez leve um bocado de vantagem em relação aos meus colegas. Essencialmente pela experiência que já adquiri, não pela experiência que tenha adquirido aqui no curso. (8.8.8)

6.2.6.2 Aspectos que oferecem menos segurança

Quadro 29

Aspectos que Oferecem menos Segurança no Desempenho da Profissão Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-B62- Aspectos que oferecem menos segurança	. Preparação científica na generalidade	4	3	1.3
	. Preparação científica em Física	28	11	2.5
	. Preparação científica em Química	9	2	4.5
	. Transmissão dos conhecimentos	13	6	2.2
	. Transmissão de conteúdos não abordados no curso	6	5	1.2
	. Relacionamento com os alunos	12	5	2.4
	. Desempenho como docente	12	7	1.7
	. Conhecimento da realidade escolar	4	3	1.3
TOTAIS B62		88	20	4.4

Tal como já foi antes salientado, os dados do Quadro 29 parecem evidenciar que a insuficiente *preparação científica em Física* aparece como denominador comum à maioria dos entrevistados, o que não será de estranhar, pois a maior parte deles provém do ramo de Química.

A transmissão dos conhecimentos aos alunos é outro dos aspectos mais marcantes desta subcategoria, como foi recorrentemente reforçado:

Agora, será que eu vou ser capaz de transmitir os conhecimentos que tenho? Isso é outra coisa, não é só tirar boas notas, escrever e fazer aquilo tudo certinho... Isso preocupa-me bastante. Uma pessoa pode saber muito mas chega lá, quer transmitir e não consegue. E os alunos ficam: "Olhe, eu não entendi!". Tenta-se a segunda vez... "Olhe! Nós continuamos sem perceber (...)(16.8.5)

O *relacionamento com os alunos* e o *desempenho como docente* são também mencionados como potenciais elementos perturbadores nos futuros professores (12 U.R. para cada indicador), perfeitamente expresso nas palavras dos entrevistados:

(...) penso que a parte que mais me vai preocupar vai ser na relação com os alunos. (18.8.4)

(...) no primeiro ano não podemos ter grandes ilusões de um desempenho brilhante. Se calhar, só no terceiro, quarto ou quinto é que podemos estar mais à vontade (5.5.7)

Uma vez mais surge como causa provável destas preocupações a falta de experiência lectiva dos respectivos entrevistados. Todavia, um dos entrevistados com maior experiência também mostra algum desconforto com o seu desempenho docente, ainda que a nível diferente dos anteriores:

(...) ainda hoje (me preocupa o ir dar aulas)... mas isso penso que é bom porque revela um certo brio profissional, quanto a mim! (8.5.1)

As preocupações relativas a conteúdos não abordados durante os quatro primeiros anos curriculares da L.E.F.Q. ecoam, também, nesta subcategoria, apesar de tal opinião só ter sido referenciadas por 25% dos entrevistados e constituírem 6.8% dos indicadores da mesma (rever Anexo 12).

A *Categoria B6 - Preparação para o desempenho da profissão docente* – abrange um total de 126 unidades de registo referidas pelos 20 entrevistados. A esmagadora maioria das unidades de registo surge, provavelmente, na sequência da pouca experiência prévia dos elementos deste grupo, nos *aspectos que oferecem menos segurança* (cerca de 70% da

totalidade das unidades de registo da categoria). Esta subcategoria também parece assumir uma importância superior para os respectivos entrevistados, relativamente aos *aspectos que oferecem menos segurança*, a julgar pelo diferencial francamente favorável existente entre os valores do quociente U.R./U.E., respectivamente 4.4 e 2.2.

A título de nota final desta tema, incumbe-nos enaltecer o grande sentido crítico e a consciência que os entrevistados manifestaram relativamente aos aspectos relacionados com a formação inicial proporcionada pelo Curso de Licenciatura em Ensino de Física e Química da Universidade de Évora, corroborados, em grande parte, pelo R.F.C.A.E. Pela importância que para nós assumem, enquanto fruto da experiência acumulada no terreno e na interacção com os alunos desta licenciatura, julgamos pertinente relembrar e sublinhar os seguintes aspectos (cf. R.F.C.A.E, p.70):

- Modelo de formação com dois ramos, conduzindo a deficiências numa das áreas (Física ou Química) da futura docência;
- Interacção tardia com a realidade Escola/Sala de aula.

6.3 ESTÁGIO PEDAGÓGICO: EXPECTATIVAS

6.3.1 Sentimentos acerca do Ingresso no Estágio

Definir sentimento não se apresenta como uma tarefa fácil, pois trata-se de “definir racionalmente aquilo que não é racional” (Slepoj, 1998: 11). É importante, contudo, confrontar os sentimentos para se saber quem somos e como nos relacionamos com as outras pessoas e com o mundo.

Perante a diversidade de sentimentos emergentes das entrevistas, optámos por dividi-los em dois grandes grupos: *tendencialmente favoráveis* e *tendencialmente desfavoráveis* ou, utilizando um registo diferente, positivos e negativos. Não se pode deixar, todavia, de referir que esta subdivisão, parafraseando Slepj (1998: 27), “encerra uma classificação sem critérios morais nem de mérito, mas mais simplesmente relativa a quanto os sentimentos podem fazer bem ou mal ao indivíduo ou ao contexto interpessoal”.

A terminar esta brevíssima introdução sobre os sentimentos, vale a pena lembrar que, paradoxalmente, os sentimentos considerados como tendencialmente desfavoráveis (negativos) podem ter os seus aspectos tendencialmente favoráveis (positivos) mas no âmbito de estudos com um cariz completamente distinto do nosso⁸⁵.

6.3.1.1 Tendencialmente favoráveis

Quadro 30

Sentimentos Tendencialmente Favoráveis sobre o Ingresso no Estágio

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-C11- Tendencialmente favoráveis	Alívio	2	1	2
	Solidariedade	7	4	1.8
	Entusiasmo	30	12	2.5
	Optimismo	5	2	2.5
	Responsabilidade	6	3	2
	Segurança	11	9	1.2
	Satisfação	13	10	1.3
	Curiosidade	4	2	2
	Respeito	2	1	2
	Humildade	1	1	1
	Esperança	4	2	2
TOTAIS C11		85	20	4.25

⁸⁵ Trabalho psicoterapêutico ou tratamento de patologias do foro mental

Do Quadro 30, pode inferir-se que o sentimento tendencialmente favorável mais destacado pelos entrevistados foi o *entusiasmo*.

Incluem-se, a título de exemplo, afirmações proferidas por alguns dos entrevistados, a este propósito:

(...) é óbvio que me sinta entusiasmada para saber se realmente é aquilo que gosto e tirar, digamos, a prova dos nove. (2.9.3)

Estou entusiasmada porque vou para estágio. (3.9.3)

A *segurança*, a *satisfação* e a *solidariedade* foram outros dos sentimentos favoráveis que apresentaram alguma expressão dentro deste contexto. Ilustramos alguns deles, recorrendo às palavras dos sujeitos:

Tenho ideias fixas de como devo ser (como professor) e então também me dá mais segurança sobre as atitudes que devo tomar perante diversas situações. (4.9.7)

Dizem que, quando vão para lá, os miúdos... vamos sempre com um sentido negativo, que eles vão ser maus, que eles vão ser isto... mas no fundo, depois, surpreendemo-nos porque eles, por vezes, até nos ajudam e são bons miúdos... comportam-se bem (...) (14.10.4)

6.3.1.2 Tendencialmente desfavoráveis

Quadro 31

Sentimentos Tendencialmente Desfavoráveis sobre o Ingresso no Estágio

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-C12- Tendencialmente desfavoráveis	. Nervosismo	8	5	1.6
	. Indiferença	8	6	1.3
	. Ansiedade	53	19	2.8
	. Medo/Reccio	107	20	5.4
	. Stress/Tensão	12	8	1.5
	. Inquietação (Preocupação/Insegurança)	82	19	4.3
	. Discriminação pelos colegas	11	4	2.8
	. Frustração/Desilusão	6	5	1.2
TOTAIS C12		287	20	14.4

Analisando os resultados referentes a esta subcategoria, constata-se que a totalidade dos entrevistados refere o *medo/receio* como o sentimento mais emergente, sendo despoletado por motivos diferentes:

(...) tenho um bocadinho de medo (do que vou encontrar na escola), se assim se pode dizer. (1.5.7)

Assusta-me ter de falar de coisas que não dei. É assim, vou ter de estudar hoje para ensinar amanhã... e será que estudei bem? Será que aquilo que eu li é suficiente? Será que eles vão fazer perguntas de coisas que eu não sei? Depois, como é que é? Isso é que me assusta. (11.8.2)

(...)tenho algum medo de não conseguir desempenhar a minha função à altura, que era uma coisa que eu nunca queria que acontecesse porque eu sempre vou querer desempenhar da melhor forma.(14.9.3)

A *inquietação* é outro dos sentimentos que mais sobressai de entre os detectados. Tal como o *medo/receio*, a *inquietação* surge associada a situações distintas:

Agora, nesta altura, sinto-me insegura. Será que o que aprendi basta? Sinto que é mais por mim... sou eu que vou ter de pegar mais nas coisas, ver os programas do secundário e do básico e tentar, com o que aprendi, tentar ver a informação porque não me sinto muito segura em certas coisas. Parece que tenho as ideias muito no ar. (9.7.4)

O que me preocupa mais são as duas primeiras semanas de aulas, onde os alunos tomam o pulso e que, se calhar, as coisas têm de ir correctamente (...) (5.9.3)

Já mais distanciado dos sentimentos de *medo/receio* e de *inquietação*, em termos de unidades de registo, aparece a *ansiedade* que foi veiculada através de expressões do tipo:

(...) acho que vai ser ansiedade porque é a primeira vez que vou dar aulas (...) (17.9.5)

Penso que vai haver (ansiedade) certamente. Por um lado, somos professores e por outro somos alunos, que dizer, andamos ali a jogar quase como uma bola de ténis... para um lado e para o outro, para um

campo e para o outro... para o campo do aluno e para o campo do professor. (18.5.1)

Estes sentimentos marcam um enorme fosso para os restantes pois são responsáveis por 242 unidades de registo, contabilizando 84.3% das unidades de registo da categoria (cf. *Anexo 12*).

A *discriminação* é um dos sentimentos que parece também assumir certa importância para quem a refere, sendo corroborada pelo valor do quociente U.R./U.E. = 2.8. É de estranhar, no entanto, que esse sentimento de *discriminação* tenha origem nos futuros colegas de profissão. A maioria dos entrevistados que abordou o assunto não tem experiência docente, o que nos leva a inferir que esse sentimento tenha origem em histórias que ouviram acerca do estágio ou em conversas protagonizadas com terceiros.

A *Categoria C1 - Sentimentos acerca do ingresso no estágio* – apresenta 372 unidades de registo, partilhadas pela totalidade dos entrevistados. Os sentimentos perspectivados pelos futuros professores foram aqui agrupados em *tendencialmente favoráveis* e *tendencialmente desfavoráveis*, possuindo, respectivamente, 85 U.R. e 20 U.E. (U.R/U.E. = 4.25) e 287 U.R. e 20 U.E. (U.R/U.E. = 14.4).

É notório que os sentimentos *tendencialmente desfavoráveis* assumem mais importância (U.R/U.E. = 14.4) para os entrevistados face aos *tendencialmente favoráveis* (U.R/U.E. = 4.25) no momento em que entram na carreira, encontrando-se este resultado em sintonia com a evidência recolhida por Silva (1994) e Melão (2000).

O sentimento *tendencialmente desfavorável* com maior número de unidades de registo (*medo/receio* - U.R/U.E. = 5.4) apresenta-se como mais relevante para os entrevistados do que o seu congénere *tendencialmente favorável* (*entusiasmo* – U.R/U.E. = 2.5).

6.3.2 Expectativas acerca do Estágio

A “expectativa” sobre algo pode ser encarada como “a antecipação que um sujeito faz de um comportamento que deverá realizar a curto prazo” (Fontaine, 1990: 96). No entender de Carvalho (1992: 43), essa previsão de comportamento “reflecte fundamentalmente a sua confiança no sucesso que irá conseguir e o seu grau de tolerância à frustração, frutos do seu valor e desempenho pessoal”. No caso presente, tal previsão refere-se, sobretudo, ao comportamento que o estagiário deverá adoptar durante o estágio pedagógico.

Ao analisar os dados provenientes das entrevistas e perante a grande diversidade de facetas que aqui podem ser consideradas, julgou-se pertinente distribuir os indicadores em causa pelas seguintes subcategorias: a nível global, a nível dos orientadores (*em geral*), a nível do orientador da escola, a nível dos orientadores da Universidade de Évora, a nível do espaço aula, a nível dos colegas de profissão e a nível do núcleo de estágio.

6.3.2.1 A nível global

No que tem a ver com esta subcategoria, referente às expectativas mais globalizantes acerca do estágio, é possível inferir, a partir do Quadro

32, que a quase totalidade dos entrevistados parecia estar consciente do *muito trabalho* que iria enfrentar.

Quadro 32
Expectativas a Nivel Global

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq.	Freq.	U.R.
		Abs.	Abs.	/
		U.R.	U.E.	U.E.
-C21- A nível global	. Mudança de papel de aluno para professor	16	8	2
	. Pouco acompanhamento	3	2	1.5
	. Maior responsabilidade	7	4	1.8
	. Oportunidade de aprendizagem	19	9	2.1
	. Muito trabalho	58	19	3.1
	. Teste às capacidades pessoais/profissionais	13	5	2.6
	. Ano de avaliação	11	6	1.8
	. Experiências pessoais/profissionais menos positivas	12	7	1.7
	. Necessidade de concepção e construção de diversos recursos materiais	2	1	2
	. Preocupação acerca do local do núcleo de estágio	14	5	2.8
	TOTAIS C21		155	20

As expectativas associadas a esta subcategoria parecem ser realmente importantes para os entrevistados, pois nela se encontram agregados 37.4% dos indicadores (*Anexo 12*). A título de exemplo, incluem-se, a seguir, as afirmações de alguns dos protagonistas:

(...) é um ano muito trabalhoso (...) (1.10.1)

Há muito trabalho para fazer. As pessoas todas têm essa ideia... "vamos trabalhar muito". (13.10.1)

Interessante é a postura de nove inquiridos (19 U.R.) acerca do estágio, encontrando nele excelentes *oportunidades de aprendizagem*. Todavia, seis dos entrevistados encaram o ano de estágio de um modo bem diferente, fazendo ressaltar mais a dimensão avaliativa (classificativa):

No estágio (...) estamos constantemente a ser avaliados (...) (2.6.5)

Depois há aquela ideia, de que eu tento libertar-me mas não consigo, que é a ideia que o estágio é essencialmente um momento de avaliação e não tanto um momento de aprendizagem. (12.10.2)

Tão importante como o que se aprende e com quem se aprende é onde se aprende. Cinco dos entrevistados apresentam preocupações em relação à localização do núcleo de estágio e aos futuros colegas, surgindo por catorze vezes, veiculadas através de afirmações como:

Eu estava mais virado para escolher o sítio mais propriamente do que escolher as pessoas. (8.11.8)

(...) para aquele núcleo não. Então, este ano, há para aí um núcleo que tem lá uma cruzinha negra... já o ano passado se começou a falar nisso e este ano foi mesmo uma cruz negra. Ninguém quer ir para aquele núcleo. (13.10.15)

No entanto, a preocupação relativamente ao citado núcleo parece não se prender com o ambiente escolar e periescolar nem com a incapacidade do orientador em lidar com os estagiários. A ponta do véu é levantada por um dos entrevistado, quando refere:

(...) [o] núcleo “X” (...) é um núcleo em que a orientadora é muito mais exigente, está sempre com reuniões... há reuniões todas as noites, há reuniões a toda a hora. (16.14.7)

6.3.2.2 A nível dos orientadores (em geral)

Quadro 33
Expectativas a Nível dos Orientadores (em Geral)

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-C22- A nível dos orientadores (em geral)	. Funções diferenciadas (orientadores da escola e da U.E.)	4	3	1.3
	. Função formativa satisfatória	35	15	2.3
	. Função formativa insatisfatória	9	5	1.8
	. Função classificativa sobreposta à formativa	4	2	2
	. Coordenação da orientação do estágio	2	2	1
	. Perfil pessoal e profissional	10	4	2.5
	. Necessidade de adaptação dos estagiários às características dos orientadores	4	4	1
TOTAIS C22		68	19	3.6

Ao analisar esta subcategoria referente às expectativas sobre os orientadores em geral, pode concluir-se que a maior parte das unidades de registo recai sobre a *função formativa satisfatória* que é esperada ao longo do ano de estágio e que pode apresentar formas diversas, como se pode deduzir recorrendo aos discursos dos sujeitos participantes:

(...) espero, por parte dos orientadores de estágio, que seja prestado todo o apoio que necessitamos (...) (2.11.3)

Os orientadores então lá para nos ajudar, fazerem críticas construtivas e ajudar-nos a que as coisas corram da melhor forma. (16.11.7)

No entanto, nem todos partilham tacitamente dessa mesma expectativa chegando mesmo a adiantar:

Há orientadores que, segundo o que ouço dizer, praticamente (...) nos abandonam. (12.11.11)

Esta expectativa menos optimista sobre os orientadores surgiu, como se pode acima constatar, pela troca de informação entre os entrevistados e professores que concluíram a sua formação inicial.

Aspectos variados do *perfil pessoal e profissional* dos orientadores são, também, alvo de expectativas da parte dos inquiridos, como demonstram as suas palavras:

Espero que [os orientadores] tenham um bocadinho de compreensão (...) (6.11.6)

Com os nossos orientadores vai haver um género de cumplicidade. Isto é a ideia que eu tenho. (16.11.6)

Há orientadores de estágio que gostam que os estagiários dêem ideias, sejam dinâmicos e tudo mais. (10.10.1)

Para dois dos entrevistados, a emergente *função classificativa* dos orientadores assume especial relevo (U.R./U.E. =2). Tal expectativa colide

com a tendência geral que deu maior ênfase à função formativa dos orientadores. Todavia, existe a percepção num pequeno grupo de entrevistados de que os orientadores vão assumir, de acordo com as suas palavras, *funções diferenciadas* na formação do futuro professor:

Eu acho que os orientadores vão desempenhar papéis distintos mas vão contribuir para o mesmo... para a minha formação. Vão ter pontos de vista diferentes, vão fazer críticas diferentes... umas mais destrutivas que outras (risos). A conjugação desses pontos de vista diferentes é que vão formar uma pessoa, é que vão fazer com que eu me projecte no futuro. (19.11.8)

A terminar, relevamos a preocupação evidenciada pela *coordenação entre os diversos orientadores*, para que contribuam inequivocamente para a formação do estagiário, através de uma acção concertada.

6.3.2.3 A nível do orientador da escola

Quadro 34
Expectativas a Nível do Orientador da Escola

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-C23- A nível do orientador da escola	. Sobrevalorização de funções face aos orientadores da U.E.	41	19	2.3
	. Sobrevalorização de funções face aos orientadores da U.E.	3	1	3
	. Conhecimento aprofundado da realidade escolar	9	4	2.3
	. Perfil pessoal e profissional	15	8	1.9
	. Influência na relação com a comunidade escolar	3	3	1
	. Necessidade de adaptação dos estagiários às características do orientador de escola	5	3	1.7
TOTAIS C23		76	20	3.8

Para a esmagadora maioria dos entrevistados, o orientador da escola, por motivos diversos, irá desempenhar um papel de grande relevo na sua formação:

(...) vai ser mais fácil recorrer ao orientador da escola do que, por exemplo, estando num núcleo de estágio distante de Évora, vir a Évora e à

*Universidade de Évora, esclarecer uma dúvida desta ou daquela matéria.
(2.11.14)*

*(...) essa pessoa [orientador da escola] é quem eu penso que menos me irá
falhar. (11.11.7)*

Do orientador da escola exige-se um acompanhamento permanente e directo ao estagiário, algo que aparece particularmente referido no estudo de Couto (1998).

Um dos entrevistados relativiza, todavia, a importância do papel do orientador da escola, considerandolo um mero executante das directrizes oriundas da instituição de formação inicial:

*Acho que a direcção do estágio é da universidade e o orientador da escola
é um executante. Quanto muito dá palpites. (13.11.14)*

Oito dos entrevistados manifestaram expectativas face ao *perfil pessoal e profissional* do orientador da escola. Citemos as palavras de um dos intervenientes:

*Do conhecimento que eu tenho de dois orientadores [de escola], um de "Y"
e outro de "Z", penso que são dois excelentes orientadores, pelo que eu
ouvi dizer... não tenho falado com as outras pessoas que têm os outros
orientadores... mas são pessoas bastante acessíveis, quando nós
precisamos ajudam-nos e que... tanto para o bom como para o mau.
Quando tiverem de nos "dar nas orelhas" dão mas ajudam bastante.
(4.11.6)*

O orientador da escola é encarado como alguém que possui um *conhecimento aprofundado da realidade escolar* e que, no decurso do estágio, poderá condicionar o *relacionamento dos estagiários com a comunidade escolar*. Este último aspecto encontra-se bem expresso nas seguintes palavras:

Isso [integração na comunidade escolar], também pode ser um bocado culpa do orientador da escola.... depende um bocado dos orientadores. Há orientadores que são capazes de integrarem melhor os grupos enquanto que outros não o fazem da melhor maneira ou, simplesmente, nem tentam. (12.12.4)

6.3.2.4 A nível dos orientadores da Universidade de Évora

Quadro 35

Expectativas a Nível dos Orientadores da Universidade de Évora

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-C24- A nível dos orientadores da Universidade de Évora	. Subvalorização de funções face aos orientadores da escola	27	12	2.25
	. Sobrevalorização das suas funções	3	2	1.5
	. Funções formativas	26	10	2.6
	TOTAIS C24	56	16	3.5

Como se pode observar no Quadro 35, as expectativas da maioria dos entrevistados estiveram sobretudo direccionadas para a *subvalorização de funções face ao orientador da escola*. Citemos o que nos disseram alguns dos entrevistados:

Às vezes essas pessoas [orientadores da universidade] tornam-se um pouco ausentes. Espero bem que isso não aconteça comigo. (11.11.5)

Mas muitas vezes acredito que (os orientadores da Universidade) sejam vistos, talvez, como fiscais. (15.11.8)

Apesar desta subvalorização de funções, os inquiridos reconhecem, todavia, aos orientadores da Universidade de Évora funções formativas ao nível do apoio aos conteúdos, controlo dos alunos e planificações, entre outros aspectos:

(...)[os orientadores da Universidade devem] também ajudarem-nos nas matérias que temos dificuldades (...) (2.11.5)

Em termos dos orientadores da Universidade (...) acho que (...) ajudam mais a planificar, a ver aqueles acetatos, o que é que está bem, o que é que está mal... em vez de ser mais dar a aula em si. Acho que estão com aqueles pormenores mais técnicos. Isto, em termos mais dos orientadores do departamento de Pedagogia. (17.11.10)

Neste grupo de entrevistados, apenas dois tinham expectativas mais altas para os orientadores da Universidade:

(...) termos uma aula assistida pelo orientador da escola é uma coisa; por qualquer um dos orientadores da Universidade, já é outra... os senhores [orientadores da Universidade] são muito “maiores”. (15.11.3)

As outras expectativas, de algum modo explícitas, estavam fundamentalmente viradas para o relacionamento dos orientadores da Universidade com os estagiários e da sua exigência.

6.3.2.5 A nível do espaço aula

Quadro 36
Expectativas a Nível do Espaço Aula

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-C25- A nível do espaço aula	. Preocupações com o comportamento dos alunos	60	15	4
	. Preocupações com a aprendizagem dos alunos	14	5	2.8
	. Preocupações com a avaliação dos alunos	2	1	2
	. Assistência às aulas por parte dos orientadores	6	5	1.2
TOTAIS C25		82	17	4.8

A maior parte dos indicadores associados a esta subcategoria dizem respeito às *preocupações com o relacionamento/comportamento dos alunos*. As palavras seguintes evidenciam, expressivamente, a expectativa a esse propósito:

O que me preocupa mais são as duas primeiras semanas de aulas, onde os alunos tomam o pulso e que, se calhar, as coisas têm de ir correctamente (...). (5.9.3)

Eu acho que é difícil... eu tenho a consciência de que com alguns anos de serviço é que uma pessoa vai atingir aquele equilíbrio... dá-lhe rédeas quando pode e depois tomá-las novamente. Eu acho que isso, só mesmo ao fim de alguns anos de serviço. (10.5.6)

O relacionamento professor-aluno parece, todavia, assumir contornos de obstáculo ultrapassável pelos entrevistados, ideia essa dissonante da que transparece no estudo de Melão (2000).

Com uma menor importância relativa para os futuros professores, aparecem as *preocupações com as aprendizagens e avaliações dos alunos*, algo bem ilustrado nas palavras de alguns deles:

Temos de lhe transmitir alguns conhecimentos de forma bastante clara e de forma a que eles digam, no fim da aula "pronto, percebi isso" (...) (19.7.7)

A avaliação é a parte que me assusta mais e, por isso, eu gostava de ser o mais possível justa com os alunos, no fim de cada ano lectivo. (20.2.3)

Este tipo de expectativas é de louvar, tanto mais que durante esta fase da vida profissional a ênfase deveria estar mais centralizada na luta pela sobrevivência do que propriamente no aluno.

Outra expectativa compreensível diz respeito às *assistências às aulas por parte dos orientadores*. É perfeitamente natural que isso aconteça devido à tensão adicional transferida para o futuro professor: por um lado, existe a preocupação, a raiar muitas vezes a obsessão, de cometer algum erro científico ou de não ter controlo sobre a turma; por outro lado, os avaliadores finais começam a exercer a sua função sobre o seu desempenho profissional. As palavras seguintes evidenciam, expressivamente, as expectativas a esse propósito:

Uma coisa que me amedronta um bocado no estágio, com aquela história em que as aulas vão ser supervisionadas (...) se calhar vou ter de colocar mais restrição àquela liberdade que costumo dar aos miúdos. (8.8.2)

(...) ter de ensinar, com os orientadores científicos e pedagógico todos lá atrás, tenho medo de cometer alguma gaffe a nível científico. (18.10.9)

6.3.2.6 A nível dos colegas de profissão

Quadro 37

Expectativas a Nível dos Colegas de Profissão

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-C26- A nível dos colegas de profissão	. Papel formativo satisfatório	14	8	1.8
	. Papel formativo insatisfatório	2	2	1
	. Relacionamento satisfatório com os estagiários	9	6	1.5
	. Relacionamento insatisfatório com os estagiários	40	14	2.9
TOTAIS C26		65	16	4.1

Da leitura do Quadro 37, a maioria das unidades de registo aponta para um *relacionamento insatisfatório* com os colegas de profissão, contrariando o relatado em estudos semelhantes:

(...) se calhar, há um certo "desprezo" entre os professores e os estagiários. (9.12.2)

Os outros (professores) são os senhores e eles são os desgraçadinhos que vieram cá fazer o estágio. (13.12.3)

Paradoxalmente, no que respeita ao papel formativo a desempenhar pelos colegas de profissão, a maioria das expectativas aponta para um *papel formativo satisfatório*, corroborado pelas afirmações dos entrevistados:

Será um bocado importante saber a opinião dessas pessoas porque essas pessoas, também como os orientadores, também nos podem dar algumas dicas ou não. Ainda não são nossos pares (...) já têm alguma experiência e é preciso valorizá-la. (5.12.4)

Eu, se calhar, vejo isto como um mar de rosas mas o que eu espero sinceramente é que me ajudem. (10.12.3)

6.3.2.7 A nível do núcleo de estágio

Pela observação do Quadro 38, pode verificar-se que as questões relacionadas com as *funções do núcleo* assumem particular relevo para os entrevistados, a julgar pelas 61 unidades de registo consideradas.

Quadro 38
Expectativas a Nível do Núcleo de Estágio

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-C27- A nível do núcleo de estágio	. Conhecimento dos colegas de núcleo	44	16	2.8
	. Funcionamento do núcleo	28	7	4
	. Funções do núcleo	61	17	3.6
	. Relacionamento satisfatório com a comunidade escolar	29	13	2.2
	. Relacionamento insatisfatório com a comunidade escolar	3	2	1.5
TOTAIS C27		165	20	8.3

A título de exemplo, transcrevem-se, de seguida, algumas das expectativas formuladas neste âmbito:

[Espero dos meus colegas de estágio] cooperação. (4.11.18)

(...) o núcleo de estágio, sei lá... acho que nos ajuda a integrarmo-nos na dita escola onde faremos o nosso primeiro contacto com a plateia. (2.12.6)

As expectativas sobre o *funcionamento do núcleo* apresentaram-se como relevantes para os entrevistados que as referiram (U.R./U.E = 4), algo que se procura ilustrar com as suas palavras:

Não recusava ter de trabalhar com alguém com experiência, desde que seja uma experiência positiva (...) (5.11.17)

*(...) uma coisa que me amedronta é que alguém [não conclua o estágio] (...)
 (...) porque isso depois é sempre trabalho que acaba por descambar para cima dos outros, está a ver? (8.14.2)*

Parece que as *funções e o funcionamento do núcleo de estágio* assentam, em nosso entender, no conhecimento prévio dos potenciais elementos seus constituintes. Como já se deixou transparecer, é de extrema importância esse conhecimento, opinião claramente expressa pelos entrevistados:

(...) acho que é importante nós conhecermo-nos. Quando conhecemos as pessoas elas sabem aquilo que somos capazes de fazer. E, às vezes, quando são pessoas que não gostam de trabalhar... é mau. (7.11.15)

(...) se o grupo não for unido, coeso, torna um pouco difícil porque há sempre aquelas... problemas entre pessoas por isso convém ir num grupo que a pessoa já conheça e que tenha confiança (...) (14.11.2)

Sobre o *relacionamento com a comunidade escolar*, as expectativas, na sua globalidade, apresentaram-se como *satisfatórias*. Este facto é perfeitamente justificável se atendermos às palavras dos inquiridos:

Era positivo que houvesse uma relação forte (com a comunidade escolar) apesar de o grupo de estagiários não poder fazer toda a actividade que possa existir na escola. (15.12.1)

Eu acho que devia ser um grupo aberto (à comunidade escolar) em que estivéssemos mesmo integrados naquela escola. (19.12.2)

A *Categoria C2 - Estágio pedagógico: expectativas* – apresenta um total de 667 unidades de registo partilhadas pelos 20 entrevistados. Nesta mega categoria, as expectativas mais relevantes centram-se a *nível do núcleo de estágio* (165 U.R. e 20 U.E.; U.R/U.E. = 8.3). No campo oposto, aparecem as expectativas a *nível dos orientadores da Universidade de Évora* (56 U.R. e 16 U.E.; U.R/U.E. = 3.5).

6.3.3 Preparação Prévia para o Ingresso no Estágio

Na análise que efectuámos, pudemos verificar que alguns dos entrevistados realizaram preparação prévia para o estágio pedagógico, enquanto outros o não fizeram. Perante este cenário, tomámos a decisão de considerar apenas por uma subcategoria intitulada *tipo de preparação efectuada*.

A julgar pelo tipo de respostas dadas, a evidência recolhida leva-nos a supor que a maioria dos entrevistados se sente minimamente preparada para ingressar no estágio pedagógico.

6.3.3.1 Tipo de preparação efectuada

O tipo de preparação específica efectuada com maior frequência pelos entrevistados, a partir do momento que souberam que iam ingressar no estágio pedagógico, resultou da pesquisa de informação em diversos meios tais como livros, *internet*, contacto com adolescentes e estagiários, entre outros.

Quadro 39

Tipo de Preparação Efectuada para o Ingresso no Estágio

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-C31- Tipo de preparação efectuada	Experiência lectiva prévia	4	1	4
	Pesquisa de informação	29	12	2.4
	Reflexão sobre o modo de actuação futura	14	6	2.3
	Preocupação com a mudança da imagem exterior	4	1	4
	Concepção de material didáctico a utilizar	2	2	1
TOTAIS C31		53	16	3.3

Um significativo número, na casa dos 30% da totalidade dos entrevistados (cf. *Anexo 12*), socorreu-se de uma postura mais reflexiva

para efectuar essa preparação, nomeadamente através da congeminação de diversos cenários que, após reflexão cuidada, foram alvo de uma estratégia de actuação, com vista a dar uma resposta cabal à hipotética situação proporcionada.

De salientar a *experiência lectiva* (U.R./U.E. = 4) e a *preocupação com a mudança da imagem exterior* (U.R./U.E. = 4), de maior importância para os entrevistados em causa, salientada na primeira pessoa:

E depois, aquela coisa de ter de mudar... assim um bocadinho fisicamente, ter um bocadinho mais de cuidado com o trajés... porque causa a primeira impressão nos alunos, não é? A imagem também causa assim algum impacto... não podemos ir assim de qualquer maneira. Eu acho que com isso vou ter alguns problemas porque sou uma pessoa que gosto de um vestir desportivo... gosto de me sentir à vontade. E ir vestir uma roupa mais elegante, mais clássica... apesar de estar assim vestida não vai reflectir nada na minha maneira de ser, não condiz comigo. (7.6.2)

Ansiei muito por esta altura mas preparar-me propriamente... é assim, não gostava de ir para estágio sem antes ter estado a dar aulas. (1.14.1)

A Categoria C3 - *Preparação prévia para o ingresso no estágio pedagógico* – apresenta 53 unidades de registo partilhadas por 16 entrevistados. Neste caso, podemos concluir que 20% dos entrevistados não efectuaram qualquer tipo de preparação para o ingresso no estágio pedagógico enquanto que os restantes 80% o fizeram (cf. Anexo 12).

6.4 ESTÁGIO PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS

A estrutura de apresentação dos resultados neste tema é idêntica à utilizada no ponto 6.3. Algo de semelhante acontece no que tem a ver com a codificação das subcategorias. Chama-se, por isso, a atenção do leitor que

aparentemente existe repetição de informação, uma vez que, no primeiro caso se trata de expectativas e no segundo de vivências.

6.4.1 Preparação para o Desempenho da Profissão Docente – *Componente Educacional*

Ao analisar os dados provenientes desta vertente das entrevistas, achou-se pertinente considerar três grandes grupos. As unidades de registo desta categoria vão ser, em concreto, enquadradas em *aspectos tendencialmente favoráveis*, *aspectos tendencialmente desfavoráveis* e *sugestões*.

6.4.1.1 Aspectos tendencialmente favoráveis

Através da observação do Quadro 40, é possível concluir que a maior parte dos indicadores desta subcategoria sustentam uma percepção de efectiva *utilidade*, da componente educacional *para o desempenho da profissão*.

Quadro 40
Aspectos Tendencialmente Favoráveis da Componente Educacional para o Desempenho da Profissão Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D11- Aspectos tendencialmente favoráveis	. Utilidade para o desempenho da profissão	27	10	2.7
	. Adequabilidade da formação didáctica específica	4	3	1.3
TOTAIS D11		31	11	2.8

A maioria dos entrevistados⁸⁶ relevou a importância desta componente da formação:

A nível pedagógico, acho que venho bem preparado. Acho que até um pouco mais. (4.1.1)

É assim, uma coisa que eu reparei que faz muita falta são as disciplinas pedagógicas (...) (18.1.1)

A adequabilidade da formação didáctica específica foi salientada, com quatro referências, por cerca de 16% dos inquiridos (cf. Anexo 13):

(...) na Didáctica da Física; o professor (...) explorou muito as situações que nós aplicaríamos. Até utilizámos alguns exemplos que ele deu para as aulas porque foram muito úteis. (7.1.4)

6.4.1.2 Argumentos tendencialmente desfavoráveis

A maioria dos aspectos menos favoráveis da formação educacional parece passar pelo reiterado *desajustamento face à realidade escolar*:

Na parte pedagógica, eu acho que é um bocado complicado para quem vai pela primeira vez para o estágio. É uma mudança radical. Nós aqui estamos habituados a ouvir e lá temos que ser nós a falar e expor e por vezes, os conhecimentos daqui acho que não são o suficientes para nos deixar tão à vontade quanto necessário. (1.1.1)

Saber o que é que diz o fulano X ou outros pedagogos modernos, aqui [escola] não vale a pena. (5.1.7)

⁸⁶ Relembramos que, durante a 2ª fase das entrevistas, o grupo de entrevistados ficou reduzido a 19 indivíduos em virtude da indisponibilidade de um dos seus elementos.

Quadro 41

Aspectos Tendencialmente Desfavoráveis da Componente Educacional para o Desempenho da Profissão Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D12- Aspectos tendencialmente desfavoráveis	. Desajustamento face à realidade escolar	36	14	2.6
	. Formação muito teórica	6	5	1.2
	. Formação em didáctica específica inadequada	2	1	2
	. Número elevado de disciplinas	3	2	1.5
	TOTAIS D12	47	15	3.1

O facto de a formação da componente educacional ser *demasiado teórica* e, conseqüentemente, apresentar pouca aplicabilidade durante o estágio, foi outro dos aspectos mais evidenciados nesta subcategoria, de acordo com as seis unidades de registo atribuídas a cinco dos inquiridos.

Para dois dos entrevistados, o número elevado de disciplinas pedagógicas da L.E.F.Q. foi, mesmo, considerado contraproducente:

(...) o excesso de cadeiras pedagógicas que para mim não serviram, pelo menos não tiveram a aplicação prática que eu gostaria que tivessem, esse excesso levou a que não fosse compensado em termos científicos (...)
 (4.1.2)

(...) se houvesse uma disciplina, ou duas, ou três disciplinas pedagógicas que fossem omitidas para tentar escolher uma disciplina de cultura científica que nos deixasse livres alguns temas da actualidade, talvez tivesse sido mais proveitoso (...) (5.1.3)

Uma dificuldade sentida por um dos intervenientes no estudo relaciona-se com a forma de abordagem dos programas. Na sua opinião, este obstáculo poderia ser facilmente ultrapassado através de um reforço na *formação didáctica específica*.

6.4.1.3 Sugestões

Uma vez detectados os argumentos tendencialmente desfavoráveis da componente educacional, as sugestões propostas pelos entrevistados estão em conformidade com estes, no sentido de os colmatar. Assim, não será de estranhar que a *necessidade de um contacto prévio com a realidade escolar* surja em primeiro lugar nas sugestões apresentadas, através de 68.4% dos registos totais desta categoria (cf. Anexo 13).

Quadro 42
Sugestões para a Componente Educacional

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D13- Sugestões	. Necessidade de disciplinas mais contextualizadas com a realidade escolar	2	1	2
	. Necessidade de contacto prévio com a realidade escolar	13	8	1.6
	. Maior carga horária da disciplina de didáctica específica	4	3	1.3
TOTAIS D13		19	10	1.9

Um reforço da componente de didáctica específica foi também sugerido enquanto aspecto facilitador do desempenho da função docente:

Em termos de preparação de estratégias, penso que mais didácticas seria bom porque em muitas das matérias que abordamos nas didácticas nós utilizamos essas estratégias nas aulas e, muitas delas, resultaram. (2.1.4)

Talvez devêssemos ter mais didácticas (durante a licenciatura). Acho que devemos ter as didácticas com as situações que nos podem aparecer na escola (...) (3.1.7)

Acho que devia haver disciplinas em que essas coisas mais pequenas (básicas) fossem dadas em pormenores porque nós sabemos a matéria para nós mas, às vezes, há determinados pormenores que nós queremos explicar e não somos capazes, principalmente no início. (14.1.10)

A Categoria D1 - *Preparação para o desempenho da profissão docente: componente educacional* – abrange um total de 97 unidades de registo referidas. A maioria das unidades de registo e de enumeração (47 U.R. e 15 U.E.) são referentes aos *aspectos tendencialmente desfavoráveis* da componente educacional.

As *sugestões* adiantadas para a melhoria desta componente adquirem, uma vez mais, menor importância relativa face às subcategorias anteriores fruto de um valor inferior do quociente U.R./U.E., que neste caso concreto é 1.9.

6.4.2 Preparação para o Desempenho da Profissão Docente – *Componentes Científicas da Especialidade*

Da análise dos dados retirados das entrevistas, considerou-se adequada a divisão em três subcategorias, nas quais se enquadraram as unidades de registo correspondentes: *aspectos tendencialmente favoráveis*, *aspectos tendencialmente desfavoráveis* e *sugestões*.

6.4.2.1 Aspectos tendencialmente favoráveis

Quadro 43

Aspectos Tendencialmente Favoráveis das Componentes Científicas da Especialidade para o Desempenho da Profissão Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D21- Aspectos tendencialmente favoráveis	Utilidade para o desempenho da profissão	28	13	2.2
TOTAIS D21		28	13	2.2

Pela observação do Quadro 43, é possível concluir que a totalidade das unidades de registo desta subcategoria correspondem ao indicador *utilidade para o desempenho da profissão*.

Cerca de 68% dos entrevistados (cf. *Anexo 13*) relevou a importância da formação adquirida nas componentes científicas da especialidade da formação:

Na Universidade aprendemos conhecimentos teóricos que são fundamentais a nível científico (...) É necessário saber o conteúdo teórico para depois passar ao prático. (10.1.1)

No aspecto científico do curso de F/Q, nós temos as bases que são importantes (...) (12.1.15)

Um dos entrevistados, por sinal do ramo de Química, salientou a *facilidade em ensinar conteúdos da componente científica da especialidade diferente do ramos escolhido*, usando expressões do tipo:

Eu acho que é mais fácil uma pessoa que está em Química dar Física do que uma que está em Física e tem que dar Química assim aprofundada porque aquilo tem lá truques esquisitos. (18.1.20)

6.4.2.2 Aspectos tendencialmente desfavoráveis

Quadro 44

Aspectos Tendencialmente Desfavoráveis das Componentes Científicas da Especialidade para o Desempenho da Profissão Docente

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D22- Aspectos tendencialmente desfavoráveis	. Desajustamento face aos conteúdos do Ensino Básico e Secundário	38	15	2.5
	. Dificuldade em tornar acessível o conhecimento científico da especialidade aos alunos	6	5	1.2
	. Disciplinas com elevado grau de dificuldade e/ou elevado recurso à memorização	1	1	1
	. Falta de articulação entre a teoria e a prática	2	2	1
	. Falta de exigência na formação	4	3	1.3
TOTAIS D22		51	15	3.4



O Quadro 44 indicia uma realidade menos conseguida das componentes científicas da especialidade - o *desajustamento face aos conteúdos do Ensino Básico e Secundário*.

Para problema acima citado, muito tem contribuído a divisão do curso em ramos e a adopção de um leque de disciplinas e conteúdos programáticos pouco adequados à realidade:

Para a unidade “Nós e o Universo”, estive a bisbilhotar e a estudar com os miúdos para conseguir alguma coisa de jeito. Não temos nada que nos oriente aqui na Universidade para esses objectivos/conteúdos e como estes mais alguns que podiam ser mais explorados. (1.3.6)

A minha regência de Química foi sobre as “Velocidades das Reacções Químicas” e eu não tive nenhuma disciplina de Cinética na universidade. Era optativa eu não optei por ela. Tive, no entanto, um bocadinho pequeno de cinética em Equilíbrio Químico. (2.3.19)

Na parte da Física, noto algumas lacunas. Tive que fazer uma aprendizagem este ano quando devia trazer da universidade essa aprendizagem nos conceitos básicos. (12.1.16)

Alguns dos entrevistados enfrentaram, durante o ano de estágio, algumas *dificuldades em tornar acessível o conhecimento científico da especialidade aos alunos*:

(...) aprendemos Física e Química (...) mas para nós aquilo é muito engraçado, muito interessante e conseguimos aprender aquilo mas depois pôr aquilo por palavras para os alunos faz-nos questionar que, afinal, se calhar não tínhamos aprendido tão bem (...) (19.1.11)

6.4.2.3 Sugestões

Apenas dois dos entrevistados apresentaram sugestões para a melhoria da formação das componentes científicas da especialidade, como se pode comprovar pelo Quadro 45:

Quadro 45
Sugestões para as Componentes Científicas da Especialidade

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D23- Sugestões	Base científica da especialidade mais sólida	3	2	1.5
TOTAIS D23		3	2	1.5

A única sugestão apresentada relaciona-se com a reestruturação das cadeiras científicas de modo a que estas possam dotar os alunos de uma base de conhecimentos mais consistente.

A Categoria D2 - *Preparação para o desempenho da profissão docente: componentes científicas da especialidade* – abrange um total de 82 unidades de registo. A maioria das unidades de registo e de enumeração (51 U.R. e 15 U.E.) refere-se aos *aspectos tendencialmente desfavoráveis* das componentes científicas da especialidade educacional.

As *sugestões* adiantadas para a melhoria desta componente adquirem uma menor importância relativa face às subcategorias anteriores fruto de um valor inferior do quociente U.R./U.E., que neste caso concreto é 1.5.

6.4.3 Sentimentos Experimentados

Perante a grande diversidade de sentimentos experimentados, optámos por dividi-los em dois grandes grupos: *favoráveis* e *desfavoráveis*.

6.4.3.1 Tendencialmente favoráveis

Quadro 46

Sentimentos Tendencialmente Favoráveis Experienciados no Estágio

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D31- Tendencialmente favoráveis	. Desconstracção	1	1	1
	. Solidarietàade	2	2	1
	. Entusiasmo	6	6	1
	. Motivação	4	4	1
	. Confiança	5	5	1
	. Segurança	1	1	1
	. Satisfação	40	15	2.7
	TOTAIS D31	59	17	3.5

Através da observação do Quadro 46, pode verificar-se que os sentimentos tendencialmente favoráveis mais experienciados durante o ano de estágio foram, por ordem decrescente da taxa de referências, a *satisfação*, o *entusiasmo*, a *confiança* e a *motivação*:

(...) o ano de estágio é o ano mais bonito do curso todo. Eu adorei o ano de estágio. Foi espectacular. (14.2.1)

Nós pensamos... se calhar é um grupo de trabalho que confia em nós (...)
(10.3.11)

Esforcei-me e vi que foi agradável ouvir de alguns alunos “este ano estou a gostar mais da disciplina”. Isso é motivante. (9.3.27)

Outros sentimentos tendencialmente favoráveis tais como a *solidarietàade*, a *segurança* e a *desconstracção* apresentaram uma menor quantidade de registos.

6.4.3.2 Tendencialmente desfavoráveis

Onze dos entrevistados (ver Quadro 47) referem, neste âmbito, a *discriminação* (32 U.R.) como o sentimento mais experimentado, o qual

parece resultar do relacionamento entre os estagiários e alguns membros da comunidade escolar.

Quadro 47
Sentimentos Tendencialmente Desfavoráveis Experienciados no Estágio

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D32- Tendencialmente desfavoráveis	. Nervosismo	19	12	1.6
	. Tristeza	3	3	1
	. Falta de solidariedade	3	1	3
	. Ansiedade	6	2	3
	. Medo/Receio	15	9	1.7
	. Stress/Tensão	14	9	1.6
	. Inquietação (Preocupação/Insegurança)	29	11	2.6
	. Discriminação	32	11	2.9
	. Desmotivação	3	3	1
	. Desconforto	7	5	1.4
	. Frustração/Desilusão	12	7	1.7
TOTAIS D32		143	19	7.5

A esse respeito, os inquiridos referiram que:

Há [discriminação]. A mim não me incomoda. Por exemplo, eles [outros professores] são licenciados, são doutores; nós somos estagiários, somos professores. Pelo menos na escola onde seu estive há muita discriminação (...) (3.2.8)

Próximo do sentimento de *discriminação*, em termos de unidades de registo, surge a *inquietação* cuja origem remonta a aspectos vários:

(...) foi a primeira vez que me atrapalhei, não consegui dar logo a resposta. (11.2.4)

(...) no início do ano nós andávamos assim às aranhas a nível de planificações, a nível de preparação de trabalhos, nós estávamos completamente às aranhas. (18.3.19)

O *nervosismo*, o *medo/receio*, o *stress/tensão* e a *frustração/desilusão* são outros dos sentimentos considerados tendencialmente desfavoráveis que apresentam uma maior expressão junto dos entrevistados:

(...) eu sempre tive medo que houvesse gente que não aguentasse o ritmo e começasse efectivamente a fraquejar psicologicamente (...) e ali nunca aconteceu isso, foi muito bom, foi também muito melhor que as minhas expectativas, principalmente os últimos seis meses. (8.3.18)

Em relação aos colegas, acho que merecíamos mais respeito. Eles pediam-nos tudo, para não terem trabalho. (20.3.3)

A *ansiedade* e a *falta de solidariedade* são sentimentos que não deixam transparecer o estado de espírito da maioria dos entrevistados mas que, no entanto, parecem apresentar bastante importância para quem os indicou (U.R./U.E. = 3)

A *Categoria D3 - Sentimentos experienciados* – apresenta 202 unidades de registo partilhadas por todos os entrevistados. A preponderância dos *sentimentos tendencialmente desfavoráveis* face aos *favoráveis*, no final do 1º ano de contacto com a profissão, está em clara dissonância com os estudos de Silva (1994).

Os *sentimentos tendencialmente desfavoráveis* vivenciados parecem assumir uma relevância superior (U.R./U.E. = 7.5) para os entrevistados face aos *tendencialmente favoráveis* (U.R./U.E. = 3.5).

6.4.4 Vivências do Estágio

Os indicadores aqui em causa foram distribuídos, de acordo com a sequência privilegiada nas expectativas, pelas seguintes subcategorias: a *nível geral*, a *nível dos orientadores (em geral)*, a *nível do orientado da escola*, a *nível dos orientadores da Universidade de Évora*, a *nível do*

espaço aula, a nível dos colegas de profissão e a nível do núcleo de estágio.

6.4.4.1 A nível global

Quadro 48
Vivências a Nível Global

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D41- A nível global	Mudança de papel de aluno para professor	9	4	2.3
	Oportunidade de aprendizagem	11	5	2.2
	Muito trabalho	21	8	2.6
	Teste às capacidades pessoais/profissionais	3	3	1
	Ano de avaliação	1	1	1
	Ano de reflexão	2	1	2
	Apenas mais um ano do curso	1	1	1
	Experiências pessoais/profissionais menos positivas	5	2	2.5
	Aproveitamento dos recursos materiais da U.E. por parte da escola	2	2	1
	Preocupação sobre o decorrer do ano de estágio	4	2	2
TOTAIS D41		59	15	3.9

Os dados relacionados com esta subcategoria (Quadro 48), referente às vivências globais acerca do estágio pedagógico, levaram a concluir que a maioria dos entrevistados aqui registados considerou o ano de estágio como um ano de *muito trabalho*. No entanto, cinco dos inquiridos realçam o ano de estágio pelas *oportunidades de aprendizagens* proporcionadas:

Aprendi muito durante este ano de estágio. (15.2.9)

Com uma perspectiva oposta à anterior expressou-se um entrevistado que conotou o ano de estágio como um ano de avaliação.

A *mudança de papel de aluno para professor* surgiu, também, como uma vivência de alguma importância (9 U.R. e 4 U.E.; U.R./U.E. = 2.3) para os entrevistados:

Custou-me um bocadinho a adaptar a essa mudança (...). (7.3.18)

No início era muito estranho logo a ser tratada por professora. Isso para mim já era um tratamento que não estava habituada. (9.3.15)

O ano de estágio foi, também, vivenciado como um *ano de experiências pessoais e profissionais menos positivas*:

(...) foi um ano de estágio horrível (...) (16.2.15)

(...) acho que este ano foi mesmo um pesadelo vivido (...) (19.3.4)

Um dos inquiridos não distinguiu o ano de estágio dos outros que constituem a formação inicial, talvez pelo facto de a sua experiência lectiva lhe conferir uma vivência diferente da maioria dos entrevistados:

O estágio foi mais um ano que eu dei aulas. Não me marcou nada... passou... acabou. Houve coisas no curso que me marcaram mais que o estágio. (13.2.4)

6.4.4.2 A nível dos orientadores (em geral)

Quadro 49
Vivências a Nível dos Orientadores (em Geral)

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D42- A nível dos orientadores (em geral)	. Funções diferenciadas (orientadores da escola e da U.E.)	1	1	1
	. Função formativa satisfatória	6	5	1.2
	. Função formativa insatisfatória	4	1	4
	. Função classificativa pouco objectiva	8	3	2.7
	. Insuficiente coordenação da orientação do estágio	3	2	1.5
	. Necessidade de adaptação dos estagiários às características dos orientadores	1	1	1
TOTAIS D42		23	8	2.9

A maior parte das unidades de registo e de enumeração desta subcategoria recai sobre a classificação dos estágios. Três do inquiridos

manifestaram preocupações relacionadas com a *função classificativa pouco objectiva* da parte dos orientadores:

Em relação à avaliação, as notas são dadas muitas vezes ao calha. Não há critério certo, conforme é a música assim é o baile. (13.2.13)

O apoio proporcionado aos estagiários pelos orientadores é outra faceta salientada pelos inquiridos. Para cinco deles, a *função formativa* a cargo dos orientadores foi cumprida satisfatoriamente, mas nem todos partilharam da mesma opinião. Ao invés, um dos participantes salientou, particularmente, pouca satisfação com o acompanhamento dos orientadores:

Pedimos auxílio aos nossos orientadores e não temos, estamos à espera de respostas directas e não há (...) (12.1.6)

(...) muitas vezes os orientadores criticaram pela negativa, ou então, o facto de não criticarem (...) também é mau. (12.2.8)

A *insuficiente coordenação da orientação dos estágios* foi outro dos aspectos salientados. Os estagiários sentiram falta de uma acção conjunta e concertada, ao longo do ano, por parte dos vários orientadores do núcleo, factor esse que, em sua opinião, poderia ter contribuído para uma formação melhor e mais integrada.

6.4.4.3 A nível do orientador da escola

Para a grande maioria dos entrevistados, a *função formativa* a cargo do orientador da escola foi considerada como *satisfatória*. A relevância que este factor assumiu para os entrevistados está bem patente na quantidade de unidades de registo (ver Quadro 50) identificadas.

Quadro 50
Vivências a Nível do Orientador da Escola

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D43- A nível do orientador da escola	Perfil pessoal	3	1	3
	Necessidade de adaptação dos estagiários às características do orientador de escola	1	1	1
	Presumíveis falhas a nível pedagógico	1	1	1
	Presumíveis falhas na classificação dos estagiários	5	3	1.7
	Função formativa satisfatória	45	16	2.8
	Função formativa insatisfatória	13	8	1.6
TOTAIS D43		68	18	3.8

Parece, portanto, evidente que um apoio adequado ao longo do ano, nesta altura da vida profissional, assume uma importância incontornável:

O orientador da escola foi óptimo em todos os aspectos e se calhar todas as pessoas podem dizer o mesmo (...) (5.3.18)

(...) [o orientador da escola] foi uma pessoa que sempre esteve disponível quando nós precisávamos e iamos a casa dele. (14.3.11)

Apesar disso, nem todos os entrevistados parecem ter tido experiências tão positivas neste campo:

O orientador da escola foi uma pessoa um pouco ausente mas como não tínhamos outro sempre nos soubemos desvencilhar. (11.3.25)

(...) precisávamos de mais reforços positivos [da parte do orientador da escola]. (12.3.16)

Vale a pena, nesta subcategoria, chamar a atenção para os possíveis equívocos na classificação final dos estagiários. Três dos entrevistados alegaram presumíveis falhas nas suas classificações finais, fruto da ausência de uma aplicação sensata e cuidada dos instrumentos de avaliação disponíveis pelo orientador da escola.

6.4.4.4 A nível dos orientadores da Universidade de Évora

Quadro 51

Vivências a Nível dos Orientadores da Universidade de Évora

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq.	Freq.	U.R.
		Abs. U.R.	Abs. U.E.	/ U.E.
-D44- A nível dos orientadores da Universidade de Évora	Função classificativa pouco objectiva	3	1	3
	Conhecimento ténue da realidade escolar	2	1	2
	Função classificativa sobreposta à formativa	6	2	3
	Função formativa satisfatória	20	12	1.7
	Função formativa insatisfatória	30	11	2.7
TOTAIS D44		61	17	3.6

Como se pode observar no Quadro 51, as vivências principais relacionam-se exclusivamente com a *função formativa* desempenhada ao longo do ano. Para 63.2% dos entrevistados (cf. *Anexo 14*), a *função formativa* proporcionada pelos orientadores da Universidade de Évora foi considerada como *satisfatória*:

Em relação às dúvidas, [os orientadores da universidade] estavam sempre dispostos a colaborar. (10.3.8)

(...) os da universidade também, não tive razão de queixa, sempre foram muito prestáveis e sempre estavam disponíveis. (14.2.18)

Paradoxalmente, a maior quantidade de unidades de registo desta subcategoria indicou uma *função formativa insatisfatória*:

Eu acho que os orientadores da universidade deviam ir mais vezes à escola e às aulas. (3.2.14)

(...) tivemos nenhum apoio da Universidade a não ser a nível pedagógico (...). (19.3.33)

Parece-nos que este facto pode ser atribuído a um acompanhamento menos intenso e mais pontual face ao prestado pelo orientador da escola, o que pode justificar o facto de aos orientadores da U.E. ser atribuído uma *função mais classificativa que formativa*:

A passagem do orientador da universidade ficou marcada só pela visita que faziam à escola para nos avaliar. (12.3.14)

*Os orientadores da Universidade, e eu não sei se são todos, os que foram lá, nós notámos que eles iam lá para avaliar, foi o que nós sentimos (...)
 (18.5.50)*

A falta de objectividade na classificação, tal como se referiu relativamente aos orientadores da escola, foi também imputada aos orientadores da U.E.

Não podemos deixar de salientar uma ideia patente nos entrevistados mas a que foi dada pouca importância na entrevista - o *conhecimento ténue da realidade escolar*:

O que eu sentia é que realmente eles [orientadores da Universidade de Évora] não sabem o que é o mundo da escola. (9.3.8)

6.4.4.5 A nível do espaço aula

Quadro 52
Vivências a Nível do Espaço Aula

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D45- A nível do espaço aula	. Preocupações com o relacionamento e/ou comportamento dos alunos	81	18	4.5
	. Preocupações com o desempenho na(s) primeira(s) aula(s)	16	8	2
	. Preocupações com a aprendizagem dos alunos	21	9	2.3
	. Preocupações com as aulas assistidas	14	4	3.5
	. Atitude dos alunos face aos conteúdos programáticos	7	2	3.5
TOTAIS D45		139	19	7.3

A grande maioria dos indicadores aqui em causa diz respeito às *preocupações com o relacionamento e/ou comportamento dos alunos*. Estas vivências parecem assumir clara importância para 94.7% dos entrevistados (cf. Anexo 14), a julgar pelo valor de U.R./U.E.

As palavras seguintes evidenciam de modo inequívoco essas preocupações:

(...) eles não param quietos e eu não sei o que lhes faça, o que é certo é que não sei como, não sei porquê lá consegui dar a volta aos miúdos, consegui ganhar-lhes confiança, consegui impor respeito.(4.2.11)

Cheguei lá e era uma turma extremamente mal comportada pois não se conseguia fazer nada.(14.2.5)

(...) ao princípio, quando (os alunos) sabem que somos estagiárias tentam abusar. (16.3.13)

De louvar, mais uma vez, as *preocupações* evidenciadas pelos estagiários, contrariando um pouco a literatura especializada, sobre a *aprendizagem dos alunos*:

(...) tentei reunir algumas vezes com ela [aluna com n.e.e.⁸⁷] na altura dos testes para lhe dar assim um acompanhamento mais pessoal (...) (17.3.38)

As primeiras aulas, especialmente para quem ainda não tem experiência docente, assumem um papel muito importante para o futuro professor. É aí que são feitos os primeiros confrontos de expectativas e onde surgem as primeiras dúvidas. Os nossos entrevistados, na sua maioria, não possuíam experiência docente e, como tal, foi perfeitamente lícito o aparecimento de preocupações relacionadas com o desempenho profissional durante as primeiras aulas, como se pode ilustrar com base nas suas próprias palavras:

(...) não sei porque [me senti desconfortável na primeira aula] mas não me senti muito enquadrado (...) (5.3.2)

Já não me lembro bem o que disse e sei que até cheguei a ensaiar o discurso em casa (...). (14.3.20)

⁸⁷ Necessidades Educativas Especiais.

As preocupações com as aulas assistidas assumiram particular importância para quatro dos entrevistados apesar de, na sua maioria, contarem com experiência prévia:

Não quer dizer que a primeira aula de regência, que foi a primeira assistida, não fosse, no início, com receio mas depois, no decorrer da aula, senti-me bem, senti-me à vontade. (1.1.4)

(...) com o 10º ano, os problema não eram os materiais, o problema era que estava sempre a ser assistidos e eu não conseguia “brincar” com a matéria e brincar com os alunos. (15.2.26)

Interessante a referência da autoria de dois entrevistados quando salientaram a *atitude antagónica dos alunos face aos conteúdos programáticos*:

No 8º ano também tive aulas muito boas porque os alunos participavam bastante (...) (7.2.5)

Eu não gostava tanto de Química mas aprendi a gostar também, aprendi a gostar muito da Química porque eles de facto gostavam da Química, deixavam-me dar as aulas, fazíamos coisas interessantíssimas (...) (19.3.19)

6.4.4.6 A nível dos colegas de profissão

Quadro 53

Vivências a Nível dos Colegas de Profissão

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D46- A nível dos colegas de profissão	Papel formativo	1	1	1
	Relacionamento satisfatório	20	10	2
	Relacionamento insatisfatório	12	9	1.3
	Aproveitamento do trabalho dos estagiários	1	1	1
TOTAIS D46		34	14	2.4

Da análise do Quadro 53, pode inferir-se que 94.2% (cf. *Anexo 14*) das unidades de registo correspondentes a esta subcategoria incidem no *relacionamento* dos estagiários com os seus colegas de profissão.

A maioria dos entrevistados experienciou um *relacionamento satisfatório*:

Houve muitos colegas, principalmente os mais novos, que tinham muito boa relação connosco, tanto que eles já estavam mais desejosos de nós acabarmos [o estágio] do que propriamente nós. Eles estavam constantemente: "então mas ainda não, ainda não ainda não?" (7.2.21)

(...) entre nós [professores mais novos] demo-nos todos muito bem, muito bem mesmo. Fizemos jantares, iamos para aqui e para acolá, jogos de futebol, tudo bem. (4.3.12)

Como se pode depreender das palavras dos inquiridos, foi, principalmente, com colegas mais novos que estabeleceram um relacionamento mais próximo, apesar do registo de experiências diferentes, como se pode comprovar:

(...) os (professores) mais velhos acabam por ficar um pouco interessados em nós e as pessoas que fizeram o estágio há três ou quatro anos, aquele pessoal da minha idade é que não. aquele pessoal da minha idade só está interessado nos filhos e acabam por ser aqueles que menos contribuem para a inserção (...) (5.3.12)

No entanto, o relacionamento entre pares foi, também, vivido pelos estagiários de um modo mais *insatisfatório*:

Mesmo os nossos colegas do grupo de FQ nunca nos trataram por colegas... eram os estagiários. Ainda esta semana, na reunião de grupo, eram as estagiárias... A mim não me afecta mas sentem-se superiores a nós. (3.2.10)

(...) (há colegas que) só estão bem é a cortar nas pessoas, não sei porquê mas estão sempre, sempre, sempre a dizer mal deste, a dizer mal daquele, a dizer mal do outro, não todas mas há um certo núcleo de professores, e já são professores de quarenta e tal cinquenta anos que estão pura e simplesmente a cortar nos outros (...) (4.3.8)

O *papel formativo* desempenhado pelos colegas de profissão foi muito pouco relevado (1 U.R. e 1 U.E.), assim como o *aproveitamento do trabalho dos estagiários* pelos mesmos.

Considerando os resultados obtidos, para a ocorrência da socialização e conseqüente integração no contexto escolar dos professores estagiários, é necessário, entre outras coisas, uma grande disponibilidade e vontade dos colegas docentes em ajudar a ultrapassar os condicionalismos impostos pela falta de experiência docente.

6.4.4.7 A nível do núcleo de estágio

Quadro 54

Vivências a Nível do Núcleo de Estágio

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D47- A nível do núcleo de estágio	. Conhecimento dos colegas de núcleo	1	1	1
	. Funcionamento do núcleo	23	10	2.3
	. Funções do núcleo	40	14	2.9
	. Relacionamento satisfatório com a comunidade escolar	20	10	2
	. Relacionamento insatisfatório com a comunidade escolar	12	5	2.4
	TOTAIS D47	96	19	5.1

Através da análise do Quadro 54, parece pertinente afirmar que as questões ligadas com as *funções do núcleo* terão assumido particular significado entre as demais vivências desta subcategoria (U.R./U.E. = 2.9) para os respectivos estagiários.

Transcrevemos, a título de exemplo, algumas das suas vivências que parecem sublinhar a nossa opinião:

Na parte do estágio (...) sempre nos apoiámos muito umas as outras. (10.2.6)

(...) acho que éramos e somos todas muito diferentes umas das outras mas acho que conseguimos sempre todas chegar sempre a um consenso sem haver assim grandes problemas. (17.3.15)

Os aspectos relacionados com o *funcionamento do núcleo* também constituíram motivo de destaque para os inquiridos como, aliás, se pode comprovar pelas 23 unidades de registo e 10 unidades de enumeração e na ênfase que imprimiram ao seu discurso:

Eu penso que nós (estagiários) nos organizámos muito bem (...) (8.3.19)

Em termos de trabalho, mesmo havendo afinidades cada uma tinha a sua maneira de pensar, a maneira de se adaptar, mas as aulas eram preparadas em conjunto. Funcionámos muito bem. (10.3.5)

Para que os benefícios aliados ao *funcionamento* e às *funções do núcleo* sejam maximizados no tempo disponível, torna-se imperativo um conhecimento prévio dos seus estagiários, como pode ser salientado através das palavras de um dos inquiridos:

(...) o núcleo eram 4 pessoas. Havia três pessoas que se davam há sete ou oito anos - o que é muito tempo - e havia uma pessoa, que era eu, que só os conhecia de vista e que se os visse por aí não lhes dizia nem bom dia nem boa tarde (...) Ao início, ali nos dois primeiros ou três meses acho que eu não estava completamente inserido no grupo (...) (8.3.11)

Todo o trabalho associado ao ano de estágio parece tornar-se mais leve quando se verifica a existência de uma boa plataforma de entendimento entre os seus elementos. Existem, todavia, experiências menos positivas a esse respeito:

E tudo o que nos era dito era transmitido pelas nossas colegas porque elas reuniam sem nós e nunca nos avisavam. A Maria⁸⁸ e eu estávamos cá em

⁸⁸ Nome fictício.

Évora; iam os e vinhamos todos os dias mas sempre que era preciso ficávamos lá. (16.2.11)

Uma parte significativa das unidades de registo incidiu no *relacionamento* dos estagiários com a comunidade *educativa*. A maioria das unidades de registo destes indicadores partilha, em tom saudável, um *relacionamento satisfatório* com a comunidade educativa:

[A inserção na comunidade educativa] foi boa embora eu, ao princípio, tivesse alguns problemas. (7.3.16)

“(...) não tenho razão de queixa da comunidade escolar”. (18.3.45)

Não concordantes estão cinco dos entrevistados que consideraram o relacionamento com a *comunidade escolar insatisfatório*, fruto da ocorrência de alguns episódios no quotidiano escolar:

(...) a relação, dentro da comunidade escolar, naquela escola... faz-se muita distinção entre o Doutor, que é quem já acabou o curso; o professor, que são os estagiários; o funcionário e o aluno. Há grandes barreiras entre cada uma destas pessoas e isso sente-se um bocado. (2.3.27)

De acordo com os entrevistados, o relacionamento com os funcionários não aparece, no geral, como um factor problemático para a plena integração dos estagiários na escola (cf. Silva, 1994: 142).

A *Categoria D4 - Vivências sobre o estágio pedagógico* – apresenta um total de 480 unidades de registo partilhadas pelos 19 entrevistados. Nesta mega categoria, as vivências mais significativas para o grupo de inquiridos centram-se a *nível do espaço aula* (139 U.R. e 19 U.E.; U.R/U.E. = 7.3) e a *nível do núcleo de estágio* (96 U.R. e 19 U.E.; U.R/U.E. = 5.1). Estes resultados parecem ser coerentes porque os contexto

de sala de aula e do núcleo de estágio, através das suas funções e funcionalidades, assumem-se como dois pólos aglutinadores do trabalho do estagiário: o primeiro mais relacionado com a *acção/experimentação* e o segundo com a *reflexão/concepção*.

No campo oposto, aparecem as vivências a *nível dos colegas de profissão* (34 U.R. e 14 U.E.; U.R/U.E. = 2.4) e a *nível dos orientadores (em geral)* (23 U.R. e 8 U.E.; U.R/U.E. = 2.9) com respectivamente, 7.1% e 4.8% das unidades de registo da categoria (cf. *Anexo 14*).

6.4.5 Momentos mais Significativos

Durante o estudo foi pedido ao *subgrupo de entrevistados* que efectuasse um levantamento dos momentos mais significativos *no decurso do ano de estágio*. Estes momentos, tal como se referiu no capítulo de metodologia, foram registados pelos 3 elementos numa ficha própria (*Anexo 6*) e entregue ao investigador na data da 2ª fase da entrevista. Com este procedimento esperávamos obter uma visão mais precisa e contextualizada das situações consideradas como as mais significativas para, no final do ano, aferir qual(ais) do(s) momento(s) assumia(m) especial importância para os estagiários. Assim, aos diversos momentos foi atribuído um valor entre 1 e 8⁸⁹, de acordo com o respectivo grau de importância para os respectivos inquiridos. Como resultado final, obtiveram-se 24 registos (*Anexo 15*) que servirão, sempre que necessário, para complementar os resultados obtidos pelo grande grupo de sujeitos inquiridos.

⁸⁹ O valor 1 foi atribuído ao momento considerado como menos significativo e o 8 ao momento mais importante.

Relativamente ao grupo inicial e ao subgrupo, verificou-se que, face aos dados recolhidos e perante a diversidade de experiências vividas, seria pertinente dividi-los em dois grandes grupos: *tendencialmente favoráveis* e *tendencialmente desfavoráveis*.

6.4.5.1 Tendencialmente favoráveis

Do Quadro 55 pode inferir-se que as experiências tendencialmente favoráveis do ano de estágio estavam sobretudo ligadas aos *alunos* (36 U.R.).

Quadro 55
Momentos mais Significativos Tendencialmente Favoráveis do Estágio

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-D51- Tendencialmente favoráveis	. Relacionamento com os alunos	27	11	2.5
	. Relacionamento com o orientador da escola	2	2	1
	. Motivação dos alunos para as aulas	7	6	1.2
	. Primeira aula	3	2	1.5
	. Aulas assistidas	4	3	1.3
	. Relacionamento entre os elementos do núcleo de estágio	5	4	1.3
	. Ano de estágio em si	4	3	1.3
	. Aprendizagem dos alunos	2	1	2
	. Desempenho como docente	2	2	1
TOTAIS D51		56	17	3.3

O *relacionamento com os alunos* foi considerada a experiência mais relevante para os respectivos entrevistados (27 U.R. e U.R./U.E. = 2.5) e pode ser traduzida pelas palavras de alguns dos entrevistados:

(...) o convívio que tive com eles, a maneira como eles me trataram a partir de mais ou menos meio do primeiro período, eu comecei a ter uma relação mais ou menos agradável e depois acabou por se tornar muito boa.
 (4.2.21)

(..) positivo foi o bom relacionamento que eu consegui ter com os alunos da minha turma (...) (20.2.4)

Convém aqui referir que, para os elementos do subgrupo, este indicador assumiu também bastante relevância, a julgar pelos dois *registos de episódios* relatados (*Anexo 14*; registo de episódico 2 do entrevistado 9 e registo de episódio 8 do entrevistado 12).

Outro momento significativo vivido como favorável, por seis dos inquiridos, foi a *motivação dos alunos para as aulas*, fruto do trabalho desenvolvido pelo docente:

(...) houve um momento que eu achei fantástico que foi quando estava a dar a unidade de electricidade em que houve um miúdo que me levou uma ventoinha que fez com umas pilhas e com um motor daqueles carros das pistas. Fez-me, também, um guindaste com dois motores e umas pilhas com um suporte que arranjou. E aí é que eu senti mesmo orgulho na profissão que tinha e foi daqueles momentos em que eu pensei que foi das sensações mais lindas que eu senti durante o ano. (4.2.22)

Também aqui existe uma consonância com os elementos do subgrupo, onde este aspecto foi relevado por duas vezes. Apesar de, no grande grupo, existir uma grande diferença entre estes dois indicadores (ver Quadro 55), no subgrupo esta fica totalmente atenuada pois ambos os indicadores acolhem dois registos de episódios. Como provável justificação para esta diferença poderá ser avançada a diversidade de contextos existentes no grande grupo, ao passo que, no subgrupo, o contexto era o mesmo.

O relacionamento entre os elementos do núcleo de estágio aparece, como seria de esperar, como um aspecto favorável do ano de estágio mas bastante longe da importância do *relacionamento com os alunos*.

As *aulas assistidas* foram também consideradas como momentos significativos e favoráveis por três dos inquiridos, através de quatro unidades de registo:

(...) a verdade é esta, obriga-nos a determinados... obriga-nos a fazer as coisas de maneira diferente, tem coisas boas (...) (8.2.11)

e concluiu, referindo que

(...) para o fim, por exemplo, eu já via os orientadores como mais um, mais um aluno grande lá dentro [da sala de aula] (...) (8.2.12)

A *primeira aula* e, conseqüentemente, o primeiro contacto com os alunos em situação de ensino/aprendizagem, foi vivenciada de um modo mais favorável do que as aulas assistidas, apesar de alguns percalços que daí surgiram:

Marcante é sempre a 1ª aula. É o medo de entrar na aula, encarar os alunos e não saber o que vai acontecer. (12.2.1)

Somos um bocado moralistas na primeira aula mas acho que é positivo. (12.2.3)

Apenas um dos elementos do subgrupo – o entrevistado 18 - referiu como momento significativo favorável a primeira aula (cf. *Anexo 14*).

De um modo geral, apesar do *relacionamento com os orientadores* da escola ser bastante próximo, apenas dois dos inquiridos o salientaram como aspecto favorável.

Para alguns dos elementos do subgrupo, as aulas assistidas e o período de férias foram vivenciados como momentos significativos favoráveis. Este último resultou de um excesso de trabalho no 1º período,

como pode ser evidenciado pelo registo de episódio 4 do entrevistado 12 (*Anexo 14*).

Um dos elementos do subgrupo salientou, de modo entusiástico, o seu desempenho como docente, tal como se pode depreender do respectivo registo de episódio sistematizado através do Quadro 56:

Quadro 56

Registo de Episódio acerca do Desempenho como Docente

Número do registo	Identificação do Sujeito		Local	Data
	Sexo	Número		
6	M	18	Escola	23/01/2001
Situação	Desempenho como docente.			
Descrição da situação	Hoje, senti-me realizado pelo facto de ser professor. As aulas correram bem, os alunos estiveram atentos e, no final do dia, o meu colega ouviu dois alunos meus a dialogar. Nessa conversa um deles dizia para o outro: “Físico-Química é muito fixe!”			
Reflexão	Esta frase do meu aluno deixou-me muito bem comigo mesmo. Fez nascer em mim um sentimento de dever cumprido e adquiri uma vontade acrescida de continuar a melhorar o meu trabalho, não só cientificamente mas, principalmente, ao nível da relação com os alunos. Quando cheguei a casa e naqueles momentos antes de adormecer em que passamos em revista todos os momentos significativos do dia, meditei sobre este episódio e tentei perceber as razões que levaram o meu aluno a proferir tais palavras. Cheguei à conclusão que são duas: a primeira prende-se, certamente, com o facto de eu ser um professor jovem e, por isso, as minhas palavras são ouvidas, por eles, de forma diferente do que se fosse mais velho; a segunda razão, eu penso que se prende com o facto de eu tentar explicar as coisas com uma postura descontraída, quase informal mantendo sempre que possível, a boa disposição e, essencialmente, usando vocabulário e exemplos próximos dos das suas vivências.			
Classificação da importância deste momento no final do ano lectivo	3			

De um modo geral, as opções da totalidade dos entrevistados não diferem muito das dos elementos do subgrupo. Contudo, e com o intuito de possibilitar uma comparação mais adequada entre os resultados obtidos destas duas proveniências, os levantamentos dos registos de episódios efectuados ao longo do ano de estágio e considerados como favoráveis, podem-se apresentar de modo sistematizado, através do Quadro 57:

Quadro 57
 Momentos mais Significativos Tendencialmente Favoráveis do Estágio (Subgrupo)

	Indicadores	U.R.	Pontos ⁹⁰	U.E.	U.R./U.E.
Tendencialmente favoráveis	Relacionamento com os alunos	2	10	2	1
	Motivação dos alunos para as aulas	2	13	2	1
	Aulas assistidas	1	5	1	1
	Férias de Natal	1	2	1	1
	Primeira aula	1	7	1	1
	Desempenho como docente	1	3	1	1
	TOTAL		8	40	3

A par com os momentos considerados como favoráveis, como anteriormente referimos, acontecem momentos vivenciados durante o ano de estágio que podem ser classificados como desfavoráveis, de acordo com o evidenciados no ponto seguinte.

6.4.5.2 Tendencialmente desfavoráveis

Quadro 58
 Momentos mais Significativos Tendencialmente Desfavoráveis do Estágio

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs.	Freq. Abs.	U.R. / U.E.
		U.R.	U.E.	U.E.
-D52- Tendencialmente desfavoráveis	Falta de apoio proporcionado pelo orientador da escola	1	1	1
	Relacionamento com os alunos	18	7	2.6
	Primeiro mês do estágio	2	1	2
	Preconceitos acerca de determinados alunos	1	1	1
	Relacionamento com os colegas de núcleo	2	1	2
	Discordâncias com a orientação do estágio	10	4	2.5
	Assistência a aulas sem aviso prévio	1	1	1
	Escasso número de aulas assistidas	1	1	1
	Discordância com o modo como se processa a avaliação final	16	5	3.2
	Encontro dos núcleos de estágio	2	2	1
	Acidente no decurso de uma visita de estudo	4	1	4
	Teste às capacidades científicas do docente	1	1	1
	Fraco aproveitamento dos alunos	3	1	3
	Primeira aula assistida	3	2	1.5
TOTAIS D52		65	17	3.8

⁹⁰ Os valores desta coluna resultam do sumatório das classificações atribuídas, pelos elementos do subgrupo, aos registos episódicos vivenciados.

Da análise do Quadro 58, facilmente se depreende a grande dispersão das unidades de registo pelos diversos indicadores. No entanto, é por demais perceptível que o peso das unidades de registo relacionadas com os alunos é inferior à da *subcategoria D51*. Neste contexto, parece, então, poder deduzir-se que os alunos se encontram mais ligados aos momentos tendencialmente favoráveis do estágio pedagógico do que aos tendencialmente desfavoráveis.

Todavia, e apesar do que acima se refere, o *relacionamento com os alunos* é o indicador que colhe um maior número de unidades de registo, não assumindo, contudo, uma maior importância relativa para os respectivos entrevistados (U.R./U.E. = 2.6).

Para os elementos do subgrupo, ao invés da importância conferida pelo grupo dos entrevistados a este indicador, o relacionamento com os alunos não ocorreu como um factor preponderante como se pode constatar pelo reduzido número de registos episódicos que o menciona (apenas um).

A ocorrência que pareceu suscitar uma maior importância relativa foi a *discordância com o modo como se processa a avaliação dos estagiários* (U.R./U.E. = 3.2), como bem o ilustram as seguintes passagens das entrevistas:

A parte negativa foi a avaliação final. Não foi justa e o esforço não foi recompensado. (10.2.7)

O modo como o estágio está planeado, o sistema de avaliação, acho que é uma palhaçada. A maior parte das coisas é uma perda de tempo. (13.2.3)

O *relacionamento com os orientadores*, ao longo do ano de estágio, nem sempre foi pacífico, dando aso a momentos peculiares, alguns deles prontamente ultrapassados:

Houve alturas em que ficamos todos com muita tensão e geraram-se conflitos com o próprio orientador da escola que, depois, felizmente foram resolvidos. (12.2.10)

(...) [uma parte menos favorável do estágio foram] alguns orientadores. (16.2.9)

(...) se calhar essa conversa [com o orientador] foi um bocado negativa; foi o momento mais negativo mas felizmente foi ultrapassado. (18.3.25)

Para um dos entrevistados, um acidente com um aluno ocorrido durante uma visita de estudo foi bastante marcante:

[Em] Lisboa... tivemos um acidente. Uma miúda teve um acidente ao descer do autocarro. (7.2.25)

(...) as minhas colegas diziam assim: " Eu nunca mais organizo uma visita de estudo". Mas também não há-de ser assim, não vai acontecer sempre as mesmas desgraças. Isso aí marcou-me bastante. (7.2.26)

Apesar das preocupações inerentes ao ano de estágio, verificou-se a existência de um forte sentido profissional que pautou a conduta dos estagiários. Como é apanágio de profissionais conscientes, o pouco sucesso no desempenho da sua tarefa, ainda que pontual, é assumido como um momento significativo desfavorável, apesar do seu empenho e dedicação:

(...)o primeiro teste, o primeiro teste que eu entreguei. Houve dez negativas num universo de 26 alunos e eu senti-me (...) muito frustrado por pensar que tinha conseguido pelo menos explicar alguma coisa de modo a que eles percebessem, entendessem, compreendessem, e que ficasse alguma coisa (...) (4.2.18)

Como temos salientamos ao longo deste trabalho, é notória a falta de um contacto prévio com a profissão durante os quatro primeiros anos curriculares. Com a sua existência evitar-se-iam muitas desilusões aos estagiários a quem seria permitido enfrentar o ano de estágio sem as preocupações adicionais de quem, pela primeira vez, contacta com uma

profissão. Para um dos inquiridos, esse aspecto está bem patente no discurso proferido:

(...) uma dificuldade que sentimos foi quando chegámos à escola. O 1º mês [Setembro], para mim, foi para esquecer por assim dizer. (2.2.11)

Merecedor de referência foi, também, o *encontro dos núcleos de estágio*. Apesar da pertinência, a sua realização nos moldes actuais suscita algumas interrogações:

(...) eu tenho criticado o trabalho do encontro de estágios. Aquilo é uma aberração, que me desculpem mas é aberração. Aquilo foi bonito mas prejudicou-me muito no estágio porque fartei-me de trabalhar, cansei-me imenso, dormi pouco, passei noites a dormir 2 horas e cansei-me de tal maneira que, quando fui para a regência, já ia completamente cansado psicologicamente. (15.2.38)

Tal como se pode depreender da leitura do Quadro 59, os indicadores referentes ao momentos significativos considerados como tendencialmente desfavoráveis apresentam-se bastante dissonantes para os elementos do subgrupo.

Quadro 59
 Momentos mais Significativos Tendencialmente Desfavoráveis do Estágio (Subgrupo)

	Indicadores	U.R.	Pontos	U.E.	U.R./U.E.
Desfavoráveis	. Aulas assistidas	6	34	3	2
	. Relacionamento com professores e funcionários	2	2	2	1
	. Ausência de preparação para a resolução de situações específicas	2	12	2	1
	. Trabalho excessivo	2	7	2	1
	. Relacionamento com os alunos	1	4	1	1
	. Desinteresse dos alunos pelas aulas	1	3	1	1
	. Avaliação dos alunos	1	5	1	1
	. Testemunha de um mal entendido entre um funcionário e um aluno	1	2	1	1
TOTAL		16	69	3	5.3

As aulas assistidas apresentaram-se como o factor mais desfavorável para a totalidade dos elementos do subgrupo, como pode ser ilustrado através das palavras de um dos intervenientes (Quadro 60):

Quadro 60
Registo de Episódio acerca das Aulas Assistidas

Número do registo	Identificação do Sujeito		Local	Data
	Sexo	Número		
7	M	12	Escola	02/2001
Situação	Aula assistida pelo orientador da pedagogia.			
Descrição da situação	<p>O orientador de pedagogia apareceu de surpresa, como é costume. A aula que tinha preparado não era grande coisa: corrigir umas perguntas do teste e conversar um bocado com os alunos sobre a Física como ciência e a sua história. Decidi pôr as mesas em U para tornar a conversa mais aberta mas, por sugestão do orientador, desisti da ideia – a sala era muito pequena.</p> <p>Naquele dia tive a sensação que a presença do orientador fez com que alguns alunos se portassem muito pior que o normal. Quando os mandava ao quadro faziam gestos absurdos, caras idiotas e demoravam muito tempo a fazer o que lhes pedia. Depois de tanto tempo, começo a ficar cansado deste género de atitudes. Sinto que a maioria dos alunos não me tem respeito. Quando digo isso, não quero dizer que eles me respondam mal mas, simplesmente, que eles não me vêem como um adulto na sala de aula. Penso que a atitude mais comum de um estagiário é camuflar a situação de conflito e indisciplina para que os orientadores pensem que as coisas correm às mil maravilhas. Naquele dia, estava tão saturado que aproveitei a presença do orientador para perguntar aos alunos qual o motivo porque são indisciplinados nas minhas aulas, quando os outros professores referem que o comportamento da turma é satisfatório. Obviamente, não obtive respostas.</p>			
Reflexão	<p>Mais uma vez, a presença do orientador alterou o normal decorrer das aulas, influenciando o meu comportamento e dos alunos.</p> <p>O meu maior problema como professor está na minha relação adulto-adolescente com os alunos. Quando decidi ir para um curso de ensino tinha 17 anos, era um adolescente e, naturalmente, pensei que o ideal seria trabalhar a vida inteira com adolescentes, onde me sentia bem. Agora já não sou um adolescente mas também não sinto que possa aparecer perto deles como um verdadeiro adulto que seja credível (tenho a idade dos namorados de algumas alunas, dos irmão deles...).</p>			
Classificação da importância deste momento no final do ano lectivo	7			

O relacionamento com os outros docentes e com os empregados é, também, bastante evidenciado por estes elementos. Este indicador apresentou, na sua origem, o tratamento diferenciado a que estes elementos foram submetidos por parte de alguns dos seus colegas e funcionários, e que salientaram do seguinte modo:

Quadro 61
Registo de Episódio acerca do Relacionamento com Professores e Funcionários

Número do registo	Identificação do Sujeito		Local	Data
	Sexo	Número		
3	M	18	Escola	13/12/2000
Situação	Discriminação pelo facto de ser estagiário			
Descrição da situação	<p>O meu colega (...) foi à reprografia tirar umas fotocópias urgentes de uns papéis que eram muito importantes. Pedi à funcionária que as tirasse no momento, devido à urgência dos mesmos. A funcionária teve disponibilidade e reproduziu-os na hora. Na reprografia encontrava-se o sr. (...) que é o chefe da secretaria.</p> <p>Passados alguns dias, recebemos na nossa sala um documento para assinarmos, onde estava escrito o horário de funcionamento da reprografia e a informação de que todos os documentos, as fotocópias, teriam de ser pedidas com 48 horas de antecedência. Deste facto, nós já tínhamos conhecimento, mas também sabíamos que isto só é válido quando a funcionária não tem disponibilidade na altura. Dias mais tarde, um membro do Conselho Executivo dirigiu-se à nossa sala e pediu-nos desculpa pelo ocorrido e referiu não ter tido conhecimento do que se passou, pois o responsável pelo sucedido foi o sr (...).</p>			
Reflexão	<p>Eu, após analisar a situação, pergunto-me a mim mesmo: “Quem é que dirige a escola? Como é possível um funcionário, embora chefe dos serviços administrativos, fazer um documento destes, assinado pelo presidente, sem o Conselho Executivo ter conhecimento?”</p> <p>Eu penso que este documento só existiu porque nós somos estagiários, pois todos os outros professores fazem o mesmo e, aposto que, nunca receberam nenhum papel para assinar, nestas condições.</p>			
Classificação da importância deste momento no final do ano lectivo	1			

O trabalho excessivo durante o ano de estágio, a par com a ausência de preparação para resolver determinados assuntos específicos, foram outros dos aspectos salientados pelo subgrupo mas que, curiosamente, não contam dos momentos significativos desfavoráveis do grupo de inquiridos.

A Categoria D5 - *Momentos mais significativos* – apresenta um total de 120 unidades de registo partilhadas pelos 19 entrevistados. Nesta categoria, os momentos mais significativos foram os *tendencialmente desfavoráveis* (64 U.R. e 19 U.E.; U.R/U.E. = 3.4) apesar da diferença para

os *tendencialmente favoráveis* não ser muito acentuada (56 U.R. e 19 U.E.; U.R./U.E. = 2.9).

No caso dos elementos do subgrupo, também os momentos significativos com uma maior importância relativa foram os *tendencialmente desfavoráveis* mas a diferença para os *tendencialmente favoráveis* foi mais acentuada (U.R./U.E. = 5.3 e U.R./U.E. = 2.7, respectivamente) que a verificada com a totalidade dos inquiridos.

Sentimos, também, uma necessidade de efectuar uma tentativa de leitura da *evolução qualitativa* dos indicadores dos elementos do subgrupo, a qual nos conduziu ao Quadro 62. Para a sua consecução, socorremo-nos da experiência acumulada ao longo deste trabalho e do cruzamento de dados provenientes das respectivas entrevistas e registos de episódios. Tentou-se, posteriormente, interpretar as palavras dos inquiridos, de modo a atribuir-lhes um determinado significado que nos conduziu a inferências sobre as prováveis tendências evolutivas dos indicadores. A sinalética utilizada foi bastante simplificada e recorre, apenas, à seguinte simbologia:

- ↑ Tendência para aumentar de intensidade
- ↓ Tendência para diminuir de intensidade
- ≡ Tendência para estabilizar
- Ausência de registo episódico
- s/d Sem dados concretos

O resultado encontra-se expresso, como anteriormente se refere, no Quadro 62 e que passamos a apresentar:

Quadro 62

Evolução Qualitativa dos Indicadores Referidos nos Registos de Episódios

Momentos significativos	Indicadores	Evolução Qualitativa		
		Entrevistado 9	Entrevistado 12	Entrevistado 18
Tendencialmente Favoráveis	. Motivação dos alunos para as aulas	↑	↑	-
	. Relacionamento com os alunos	↑	↑	-
	. Primeira aula	-	-	↑
	. Aulas assistidas	↑	-	-
	. Desempenho como docente	-	-	↑
	. Férias	-	s/d	-
Tendencialmente Desfavoráveis	. Aulas assistidas	↑	≅	↑
	. Ausência de preparação para resolver assuntos específicos	-	↓	↓
	. Trabalho excessivo	≅	↑	-
	. Avaliação dos alunos	-	-	↑
	. Relacionamento com professores e funcionários	-	≅	≅
	. Relacionamento com alunos	↑	-	-
	. Desinteresse dos alunos pelas aulas	↑	-	-
. Testemunha de um mal entendido entre um funcionário e um alunos	-	-	s/d	

Se nos reportarmos aos Quadros 57 e 59, para além das entrevistas, pode-se inferir que existe uma tendência para reforçar favoravelmente, além de outros aspectos, o relacionamento com os alunos e a sua motivação para as aulas. Por outro lado, existe uma tendência para reforçar, neste caso particular negativamente, a tensão produzida pelas aulas assistidas. Todavia, a ausência de preparação para resolver assuntos específicos parece-nos suscitar um decréscimo de intensidade justificada, presumivelmente, pela experiência acumulada durante o ano de estágio.

6.5 ESTÁGIO PEDAGÓGICO: CONFRONTO COM AS EXPECTATIVAS

6.5.1 Confronto com as Expectativas Efectuado pelos Inquiridos

Perante os dados relacionados com este campo de análise, julgou-se pertinente dividir os aspectos relacionados com esta categoria em três vertentes: *aspectos que ficaram aquém das expectativas*, *aspectos que corresponderam às expectativas* e *aspectos que superaram as expectativas*.

Em virtude da grande dispersão das unidades de registo pelos respectivos indicadores, iremos apenas referir os aspectos que mais se salientaram pela quantidade de unidades de registo ou pela importância relativa que apresentam para os respectivos entrevistados.

6.5.1.1 Aspectos que ficaram aquém das expectativas

Quadro 63
Aspectos que Ficaram Aquém das Expectativas

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-E11- Aspectos que ficaram aquém das expectativas	. Recepção por parte do Conselho Executivo	1	1	1
	. Relacionamento com os outros docentes	3	3	1
	. Relacionamento com colegas do núcleo de estágio	3	1	3
	. Primeira aula	1	1	1
	. Aspectos relacionados com a função docente	3	1	3
	. Ano de estágio em si	6	3	2
	. Reconhecimento do trabalho desenvolvido	1	1	1
	. Relacionamento com os orientadores	6	2	3
	. Desempenho como docente	11	3	3.7
	. Apoio prestado pelo orientador da escola durante o ano lectivo	4	3	1.3
	. Apoio prestado pelo(s) orientador(es) da U.E.	11	6	1.8
	. Apoio da U.E. às escolas onde se encontram os estagiários	2	1	2
	. Relacionamento com os alunos	12	8	1.5
TOTAIS E11		64	13	4.9

Da observação do Quadro 63 afigura-se-nos que o *relacionamento com os alunos* foi o indicador que reuniu um maior número de unidades de registo. Salientamos alguns dos registos:

Eu tinha uma ideia das aulas de quando eu andava no secundário e imaginava os alunos ideais. Eu não consigo dar aulas com barulho, tenho dificuldades e desconcentro-me. (3.2.2)

Tinha um certo medo de chegar ao fim do ano com muito desgaste e não conseguir tirar partido da relação com os alunos. Se calhar, podia ter tirado maior partido mas não tirei. (12.3.19)

Não será de estranhar que dos oito entrevistados que salientaram este indicador, sete não apresentem experiência docente prévia.

O *desempenho como docente e o apoio prestado pelos orientadores da Universidade de Évora* foram outros dos aspectos mais focados e que defraudaram as expectativas. Todavia, este último parece assumir uma menor importância relativa (U.R./U.E. = 1.8) para os respectivos entrevistados face ao desempenho como docente (U.R./U.E. = 3.7). Estes resultados podem indiciar que as expectativas dos entrevistados em relação a este aspecto seriam demasiado elevadas, provavelmente em resultado da anterior experiência docente de algum dos elementos e do desconhecimento acerca do apoio prestado pelos diversos orientadores.

O *relacionamento dos orientadores com os estagiários* nem sempre correu pelo melhor:

Dos outros orientadores (da componente científica da especialidade), estava à espera que, de facto, fosse uma relação mais estreita do que de facto foi. (4.3.26)

O professor X já tinha sido meu professor e o professor Y também. Mas não se criaram laços nenhuns, nada. Foi uma desilusão a nível de relacionamento com os orientadores. (16.3.5)

Os *aspectos relacionados com a função docente*, por exemplo, o leccionar as aulas, foi substancialmente destacado por um dos inquiridos pela decepção sofrida:

Quanto àquilo de eu vir a gostar, eu pensava que fosse gostar [de dar aulas] mas não. (19.3.2)

De facto agoniei-me mesmo, eu até pensei ir tirar outro curso [para não dar aulas] só que não tenho coragem de voltar à Universidade (...) (19.3.3)

Como anteriormente fizemos alusão, o conhecimento dos elementos constituintes de um determinado núcleo de estágio influencia decisivamente o desenrolar do ano de estágio. Para um dos inquiridos, o *relacionamento com os colegas de núcleo* gorou as suas expectativas:

Eu sempre pensei que nós íamos trabalhar para obter um bom resultado. O meu sonho era ter um bom grupo de estágio. Um seria bom nisto, o outro naquilo e ajudarmo-nos mutuamente e nada disso aconteceu. (15.3.9)

Como indicadores com menor importância relativa salientamos, entre outros, o *reconhecimento do trabalho desenvolvido* pelo núcleo de estágio. Como se depreende do excerto, o trabalho desenvolvido pelos elementos do núcleo foi quase todo para consumo interno, impedindo-os de partilhar as suas experiências com a restante comunidade escolar:

A nível de trabalho, não correu tão bem. Fizemos o nosso trabalho e a escola não teve muito conhecimento. (12.3.25)

Na nossa opinião, é crucial que o trabalho desenvolvido pelos estagiários seja partilhado com a comunidade escolar pois, deste modo, a troca de experiências pode servir como um factor de aceitação pelos seus pares e, conseqüentemente, a sua integração na comunidade.

6.5.1.2 Aspectos que corresponderam às expectativas

Após a análise atenta dos dados do Quadro 64, é possível admitir que 31.6% dos inquiridos (cf. *Anexo 15*) não terá visto as suas expectativas goradas no que respeita à *primeira aula*:

Mas o 1º dia já contava porque eles tentam medir terreno, eles avaliam o professor e nós avaliamos o aluno. Eles tentam ver até onde é que podem ir, pelo menos na 1ª semana mas eu já estava a contar com isso. (16.3.2)

Em relação à 1ª aula lá está... no estágio as minhas primeiras aulas este ano não foram as minhas primeiras aulas... [mas foi] aquilo que eu estava à espera. (8.3.2)

Quadro 64
Aspectos que Corresponderam às Expectativas

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-E12- Aspectos que corresponderam às expectativas	. Primeira aula	7	6	1.2
	. Desempenho como docente	1	1	1
	. Relacionamento com a comunidade escolar	4	4	1
	. Relacionamento com os outros elementos do núcleo de estágio	6	4	1.5
	. Relacionamento com os orientadores	1	1	1
	. Apoio dos orientadores da U.E.	4	3	1.3
	. Classificação final	1	1	1
	. Empenho da comunidade educativa	1	1	1
	. Relacionamento/comportamento dos alunos	5	5	1
	. Ano de estágio em si	2	2	1
TOTAIS E12		32	17	1.9

Apesar dos registos anteriores apontarem numa determinada direcção, existem, nesta subcategoria, indicadores de inquiridos que nunca tinham dado aulas mas que tinham uma percepção bastante aproximada do que seria a primeira aula.

O *relacionamento com os elementos do núcleo de estágio* é o indicador que parece assumir uma maior importância relativa (U.R./U.E. = 1.5) para os participantes no estudo, como se pode comprovar pelo seguinte registo:

*(...) a nível de grupo de estágio as expectativas confirmaram-se...
trabalhámos bem e sempre nos apoiamos uns aos outros. Talvez essa fosse
a chave para o sucesso. (9.3.4)*

Mais uma vez é reforçada a importância que o conhecimento entre os elementos constituintes do núcleo de estágio pode constituir.

Os aspectos associados ao *relacionamento/comportamento dos alunos* é um factor que, apesar de contar com cinco unidades de registo, aparenta ser pouco relevante para os estagiários (U.R./U.E. = 1). Não deixa de ser curioso que a totalidade de unidades de enumeração deste indicador é da autoria de elementos que não tinham experiência prévia, logo o seu conhecimento real sobre os alunos é, presumivelmente, a título teórico.

O *apoio* prestado pelos *orientadores da U.E.*, para 15.8% dos entrevistados (cf. *Anexo 15*) respondeu às suas expectativas:

Era isto. Era isto que eu estava à espera [da parte dos orientadores da U.E.], era isto que eu esperava, nem melhor nem pior, era isto (...) (8.3.23)

Com um peso relativo menor, aparecem os aspectos relacionados com o *desempenho docente*, o *relacionamento com a comunidade escolar* e o *ano de estágio*, entre outros:

Não esperava mas também... ou melhor, esperava. Nós estamos habituados a lidar com muita gente, muitos colegas e lá vamos passar a lidar também com pessoas, embora sendo diferentes, com ambientes de trabalho diferentes mas não sei até que ponto esperaria ou não. (1.3.12)

Mas assim, em termos de expectativas, aquilo que em termos de trabalho que encontrei, sei que correspondia mais ou menos. Tinha muitos relatos de colegas que passaram já pelo estágio e diziam-me mais ou menos como funcionava.(7.3.11)

6.5.1.3 Aspectos que superaram as expectativas

Quadro 65
Aspectos que Superaram as Expectativas

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Freq. Abs. U.R.	Freq. Abs. U.E.	U.R. / U.E.
-E13- Aspectos que superaram as expectativas	. Ano de estágio em si	11	5	2.2
	. Primeira aula	9	7	1.3
	. Apoio do orientador da escola	5	4	1.3
	. Organização do trabalho de grupo	1	1	1
	. Relacionamento com os outros professores	4	4	1
	. Relacionamento com o(s) orientador(es)	2	1	2
TOTAIS E13		32	13	2.5

A grande maioria das unidades de registo desta subcategoria correspondeu *ao ano de estágio no seu geral*, de acordo com os relatos comprovados:

Apesar de ter havido coisas negativas, acho que as positivas foram bastante melhor. O balanço acho que foi bastante positivo (...) (1.2.1)

Eu, quando fui para o estágio, achei que ia ter mais dificuldades do que aquelas que tive .(2.1.7)

(...) como resumo gostava de dizer que o estágio excedeu largamente as minhas expectativas, foi muito melhor do que aquilo que eu pensava (...) (8.2.1)

A primeira aula foi outra das referências mais salientadas:

(...) a primeira aula foi assim, foi melhor do que aquilo que eu estava à espera.(4.3.4)

Por acaso, o primeiro dia surpreendeu-me bastante porque eu normalmente..., a apresentação é rápida... ali demora o quê? Meia hora... às vezes nem tanto. E eu estive exactamente a hora completa e ainda estive mais um bocadinho do intervalo. Eu falei tanto (...) e eu não tinha nenhum discurso formado.(7.3.1)

O meu problema era se tinha... não sabia se tinha conversa para uma hora e meia. E tive pois conversamos de tudo, e correu muito melhor do que

estava a espera. Os miúdos foram impecáveis. Foi uma conversa animada.(11.3.3)

Este resultado veio reforçar o que atrás se referiu acerca da evolução qualitativa dos indicadores patentes nos registos de episódios e expresso no Quadro 62.

O apoio do orientador da escola foi outra das áreas em que as expectativas dos entrevistados foram superadas, o mesmo ocorrendo com o relacionamento com os colegas:

Muito, [o orientador da escola superou] em muito [as expectativas que tinha]. Extraordinário mesmo.(4.3.22)

Eu, no que me diz respeito a mim, se calhar, de certa, forma superou porque eu passei um período um bocado complicado e nunca notei, principalmente por parte do meu orientador aqui da escola, que me deixasse assim um bocadinho mais de lado.(7.3.45)

Como curiosidade, referimos o facto de apenas ter surgido uma unidade de registo, por parte de um dos inquiridos, a considerar que a *organização do trabalho de grupo* superou as expectativas:

(...) (a organização do trabalho de grupo) superou de longe as minhas expectativas (...) e este era o aspecto que eu tinha mais receio. (8.3.22)

A *Categoria E1 - Confronto com as expectativas* – apresenta um total de 129 unidades de registo partilhadas pela totalidade dos entrevistados. A subcategoria relacionada com os *aspectos que corresponderam às expectativas*, que abrange cerca de metade das unidades de registo presentes na categoria (65 U.R. e 13 U.E.; U.R/U.E. = 5), apresenta uma maior importância relativa para os entrevistados, seguido

dos aspectos que *superaram as expectativas* (32 U.R. e 13 U.E.; U.R/U.E. = 2.5).

6.5.2 Confronto com as Expectativas Efectuado pelo Investigador

Neste ponto procede-se ao confronto entre as expectativas e as vivências dos sujeitos, através da utilização dos indicadores recolhidos durante a presente investigação. Foram comparados os indicadores do Tema B, C e D, os quais foram alvo de uma posterior sistematização baseada nos seguintes pressupostos:

- utilização exclusiva de indicadores que ocorreram, simultaneamente nas expectativas e vivências;
- utilização do quociente *U.R./U.E.* (cf. página 140) para sustentar a variação dos respectivos indicadores.

Como fruto desse trabalho de sistematização, apresenta-se o Quadro 66:

Quadro 66
Confronto com as Expectativas Efectuado pelo Investigador

		Aspectos que ficaram aquém das expectativas	Aspectos que corresponderam às expectativas	Aspectos que superaram as expectativas
Componente educacional	Argumentos tendencialmente favoráveis	.Utilidade para a profissão .Adequabilidade da formação didáctica	-	-
	Argumentos tendencialmente desfavoráveis	-	-	.Desajustamento face à realidade .Formação didáctica inadequada

Componentes científicas da especialidade	Argumentos tendencialmente favoráveis			.Utilidade para a profissão
	Argumentos tendencialmente desfavoráveis			.Desajustamento face aos conteúdos dos E.B.S. .Dificuldade em tornar acessível o conhecimento
Sentimentos	Tendencialmente favoráveis	.Solidariedade .Entusiasmo	.Segurança	.Satisfação
	Tendencialmente desfavoráveis	.Medo/receio .Inquietação	.Ansiedade .Stress/tensão .Discriminação	.Frustração/desilusão
Aspectos contextuais	A nível global	.Muito trabalho .Testes às capacidades .Ano de avaliação	.Oportunidade de aprendizagem	.Mudança de papel .Experiências menos positivas
	A nível dos orientadores (em geral)	.Funções diferenciadas .Função formativa satisfatória	.Adaptação dos estagiários às suas características	.Função formativa insatisfatória
	A nível do orientador da escola			.Função formativa satisfatória
	A nível dos orientadores da U.E.	.Funções formativas satisfatórias		
	A nível do espaço aula	.Preocupações com as aprendizagens dos alunos		.Preocupações com o comportamento dos alunos e/ou o relacionamento dos alunos .Preocupações com as aulas assistidas
	A nível dos colegas de profissão	.Papel formativo satisfatório .Relacionamento insatisfatório		.Relacionamento satisfatório
	A nível do núcleo de estágio	.Funcionamento .Funções .Relacionamento satisfatório com a comunidade escolar		.Relacionamento insatisfatório com a comunidade escolar

Da leitura do Quadro 66, foi possível perceber que a totalidade dos indicadores relacionados com os argumentos tendencialmente desfavoráveis das componentes educacional e científicas da especialidade superaram, pela negativa, as expectativas dos estagiários. Dos argumentos inicialmente apresentados como tendencialmente favoráveis, apenas um superou as expectativas dos entrevistados.

Em relação aos sentimentos, o medo/receio e a inquietação apresentaram uma tendência para se diluírem durante o ano de estágio ao invés do que aconteceu com a frustração/desilusão. Alguns dos sentimentos tendencialmente desfavoráveis tais como a ansiedade, o *stress*/tensão e a discriminação não sofreram grandes oscilações relativamente às expectativas previstas.

No sentido de facilitar a comparação entre o confronto com as expectativas efectuado pelo investigador e pelos professores estagiários, elaborou-se o Quadro 67, onde a apresentação dos resultados seguiu uma lógica semelhante à do quadro anterior. No entanto, como se pode facilmente comprovar, os aspectos relacionados com a *componente educacional, componentes científicas da especialidade e sentimentos* encontram-se omissos pois não foi possível, durante o discurso dos entrevistados, captar tendências que permitissem a sua inclusão.

Quadro 67
Sistematização do Confronto com as Expectativas Efectuado pelos Inquiridos

		Aspectos que ficaram aquém das expectativas	Aspectos que corresponderam às expectativas	Aspectos que superaram as expectativas
Aspectos contextuais	A nível global	.Apoio da U.E. às escolas .Reconhecimento do trabalho desenvolvido .Ano de estágio .Aspectos relacionados com a função docente	.Classificação final .Ano de estágio	.Ano de estágio
	A nível dos orientadores (em geral)	.Relacionamento	.Relacionamento	.Relacionamento
	A nível do orientador da escola	.Função formativa		.Função formativa
	A nível dos orientadores da U.E.	.Função formativa	.Função formativa	
	A nível do espaço da aula	.Relacionamento com os alunos .Desempenho como docente .Primeira aula	.Primeira aula .Desempenho como docente .Relacionamento/comportamento dos alunos	.Primeira aula
	A nível dos colegas de profissão	.Relacionamento		.Relacionamento
	A nível do núcleo de estágio	.Funcionamento .Relacionamento com a comunidade	.Funcionamento .Relacionamento com a comunidade	.Funcionamento

Através da comparação destes dois últimos quadros é possível apercebermo-nos de tendências que apontam, por um lado, para algumas semelhanças entre os indicadores presentes nas subcategorias mas que por outro, revelam dissonâncias. Vejamos, no que respeita aos *aspectos que ficaram aquém das expectativas*, o confronto efectuado tendeu a aproximar-se quanto às funções formativas satisfatórias dos orientadores da

Universidade de Évora e a aspectos relacionados com o núcleo de estágio. Existem, contudo, dissonâncias ao nível dos aspectos globais do estágio, dos orientadores, do espaço aula e dos colegas de profissão.

Também relativamente aos *aspectos que corresponderam às expectativas*, se por um lado tenderam ao coincidir a nível dos orientadores por outro existiram diferenças quanto aos indicadores referenciados a nível global.

Por fim, os *aspectos que superaram as expectativas* coincidiram a nível do orientador da escola e dos colegas de profissão, ocorrendo diferenças ao nível global do estágio, dos orientadores, do espaço aula e do núcleo de estágio.

De um modo geral, são mais as subcategorias onde existiram diferenças de opinião entre os inquiridos e o investigador do que as onde ocorreram coincidências. Pensamos que estas diferenças podem ser parcialmente justificadas pelo facto de os entrevistados não terem expressado a totalidade das suas opiniões sobre o ano de estágio, incidindo o seus discursos sobre aspectos mais relevantes ou que tenham ocorrido mais próximos da entrevista final.

Entre os momentos em que foram inquiridos, quanto às expectativas e vivências do ano de estágio, existiu um hiato temporal que possibilitou tanto a existência de expectativas não verificadas como de vivências não previstas inicialmente. No sentido de nos apercebermos melhor destes aspectos, efectuámos um levantamento sobre o assunto, do qual resultou o Quadro 68:

Quadro 68
Expectativas não Verificadas vs. Vivências não Previstas

		Expectativas não verificadas	Vivências não previstas
Sentimentos	Tendencialmente favoráveis	<ul style="list-style-type: none"> . Alívio . Optimismo . Responsabilidade . Curiosidade . Respeito . Humildade . Esperança 	<ul style="list-style-type: none"> . Desconstracção . Motivação . Confiança
	Tendencialmente desfavoráveis	<ul style="list-style-type: none"> . Indiferença 	<ul style="list-style-type: none"> . Tristeza . Falta de solidariedade . Desmotivação . Desconforto
Aspectos contextuais	A nível global	<ul style="list-style-type: none"> . Pouco acompanhamento . Maior responsabilidade . Necessidade de concepção e construção de diversos recursos materiais . Preocupações acerca do local do núcleo de estágio 	<ul style="list-style-type: none"> . Ano de reflexão . Apenas mais um ano do curso . Aproveitamento dos recursos da U.E. por parte da escola . Preocupações sobre o decorrer do ano de estágio
	A nível dos orientadores (em geral)	<ul style="list-style-type: none"> . Função classificativa sobreposta à formativa . Aspectos relacionados com o perfil pessoal e profissional 	<ul style="list-style-type: none"> . Função formativa insatisfatória . Função classificativa pouco objectiva
	A nível do orientador da escola	<ul style="list-style-type: none"> . Sobrevalorização de funções face aos orientadores da U.E. . Conhecimento aprofundado da realidade escolar . Influência na relação que os estagiários estabelecem com a comunidade escolar 	<ul style="list-style-type: none"> . Presumíveis falhas a nível pedagógico . Presumíveis falhas na classificação dos estagiários . Função formativa satisfatória . Função formativa insatisfatória
	A nível dos orientadores da U.E.	<ul style="list-style-type: none"> . Subvalorização de funções face aos orientadores da escola . Sobrevalorização de funções face aos orientadores da escola . Sobrevalorização de funções face aos orientadores da escola 	<ul style="list-style-type: none"> . Função classificativa pouco objectiva . Função classificativa sobreposta à formativa . Função formativa insatisfatória . Conhecimento ténue da realidade escolar
	A nível do espaço da aula	<ul style="list-style-type: none"> . Preocupações com a avaliação dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> . Preocupações com o desempenho nas primeiras aulas . Atitude dos alunos face a determinados conteúdos programáticos
	A nível dos colegas de profissão	<ul style="list-style-type: none"> . Papel formativo insatisfatório 	<ul style="list-style-type: none"> . Aproveitamento do trabalho dos estagiários
	A nível do núcleo de estágio		

Efectuando uma brevíssima análise do quadro anterior, verificou-se que dos sentimentos tendencialmente favoráveis perspectivados a sua maioria não foi experienciada por este grupo de inquiridos. Por sua vez, foram vivenciados sentimentos tendencialmente desfavoráveis que, inicialmente não se encontravam previstos. Estes últimos parecem ser uma consequência do choque com a realidade e poderão, a médio prazo conduzir ao que a literatura designa por *mau-estar docente*.

Outra evidência que também pode ser recolhida através do Quadro 66, relaciona-se com o número elevado de indicadores ao nível dos orientadores do estágio. Este aspecto pode estar eventualmente associado à importância atribuída a estes profissionais no processo de formação dos futuros professores, principalmente, durante o ano de estágio.

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES

*Já não é possível dizer mais nada mas
também não é possível ficar calado*

Manuel António Pina (2001)

Esta dissertação teve como objectivo o que um trabalho desta natureza pode alcançar, isto é, as conclusões que daqui resultaram compreendem e caracterizam uma determinada conjuntura, em momentos bem definidos, não possibilitando efectuar generalizações. A este respeito, vem bastante a propósito uma afirmação de Dominicé (citado em Moita, 1995: 117), quando afirma que “a verdade não cabe na generalização”.

No presente caso, pretendeu-se levar a cabo um levantamento, contextualizado, sobre a formação inicial proporcionada pela Licenciatura em Ensino de Física e Química e a avaliação da sua importância para um grupo de vinte alunos/estagiários, assim como das suas expectativas e vivências durante o ano de estágio pedagógico. Movidos por esse propósito, efectuou-se uma recolha dos dados em dois momentos distintos: *final do 4º ano curricular*⁹⁰ e *conclusão do estágio pedagógico*. Como amplamente se referiu no capítulo da metodologia, os dados recolhidos foram, em geral, provenientes de entrevistas efectuadas. Esta situação pode trazer alguns problemas relacionados com o recurso à memória da parte dos entrevistados o que não pode, nem deve, ser menosprezado. Na verdade, e tal como salienta Huberman (1995), a reprodução do passado, ainda que recente, tem mais de criação do que de reprodução, configurando-se como

⁹⁰ E antes do ingresso no ano de estágio pedagógico.

o produto de uma tentativa de ordenar determinados acontecimentos que apresentavam outra ordem no momento em que foram vividos.

Mesmo correndo estes riscos, sentimos que o trabalho foi proveitoso e perspectivado como mais um passo no nosso processo de formação pessoal e profissional, pois o facto de “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (Moita, 1995: 114).

A bibliografia da especialidade refere que são várias as razões responsáveis pela escolha do ensino como actividade profissional, apontando como elementos decisores mais relevantes factores de ordem material e de ordem profissional. A predominância de um sobre o outro não se apresenta, no entanto, consensual, devido a “condições individuais e circunstanciais” (Gonçalves, 1995: 162).

Através do nosso estudo pudemos comprovar que para os estagiários⁹¹ envolvidos, as *circunstâncias profissionais* apresentaram uma maior importância relativa face às *circunstâncias académicas e pessoais*. A escolha da profissão docente geralmente está associada à vocação, podendo, no entanto, assentar no conhecimento anterior da profissão e na “experiência vivencial da situação de professor enquanto aluno” (Postic citado em Machado, 1996: 42). Esta conjuntura parece, no presente estudo, assumir uma grande importância para os estagiários, sendo traduzida pelo gosto pela função docente. Gonçalves (1995) considera, todavia, que a opção pela profissão não pode confinar-se apenas aos aspectos atrás

⁹¹ Por questões de coerência verbal e profissional, passamos a referir os elementos participantes do estudo estritamente como estagiários.

considerados, na justa medida em que *ser professor* é um produto inacabado de um processo dinâmico e deve ser encarado numa perspectiva científica.

Não andaremos muito longe da verdade se considerarmos que se escolhe a profissão docente, ou outro tipo de profissão, entrando em linha de conta com as representações que os sujeitos têm das mesmas e de si próprios (Machado, 1996).

Quando questionados sobre a imagem de professor, os entrevistados deram especial relevância às *qualidades profissionais* (educador e incentivador, entre outras), relegando para segundo plano o que se designou como *qualidades pessoais*, tais como, por exemplo, amigo, exemplar e sensato.

Através do seu discurso, pode-se depreender que, na sua generalidade, existe uma tendência em atribuir uma maior importância aos conteúdos científicos a transmitir do que ao modo como o fazem, evidenciando alguns traços que caracterizam a *fase de sobrevivência*.

Quando questionados, antes do estágio pedagógico, sobre a motivação para o exercício da profissão, a grande maioria dos entrevistados assumia a opção pela profissão docente como *supostamente definitiva*, sustentada, em grande maioria, no gosto pela respectiva profissão. No entanto, alguns dos que referiram a sua predisposição em continuar na profissão após a conclusão do estágio, condicionaram a sua opção ao aparecimento de uma proposta profissional mais aliciante e economicamente sustentável.

A formação inicial de professores deve ter sempre presente que o seu objectivo principal é o desenvolvimento de competências básicas para o desempenho da função docente, para além de dotar o professor de um estatuto profissional formal (Damião, 1997). No entanto, as transformações que ocorrem na nossa sociedade exigem dos professores um esforço suplementar para se adaptarem à mudança dos diversos contextos onde exercem a sua profissão. Neste ponto, as universidades, enquanto centros de investigação, de promoção e difusão da ciência e da cultura, “não se podem eximir da responsabilidade de analisar os problemas da sociedade onde se inserem, à luz do conhecimento existente, identificando alternativas e propondo soluções” (Ponte *et al.*, 2000: 3). A estrutura de uma licenciatura e particularmente o seu currículo devem, assim, espelhar o empenho da instituição na preparação dos futuros profissionais, dotando-os de um perfil de competências para o exercício da docência. Sobre este assunto, recomendamos vivamente a leitura do “Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores” da autoria de um grupo de investigadores, coordenado por João Pedro da Ponte.

No caso concreto da Universidade de Évora e da Licenciatura em Ensino de Física e Química, a formação inicial proporcionada, foi, no geral, considerada pelos entrevistados como boa. Algumas deficiências pareceram contudo emergir, nomeadamente a necessidade de um contacto mais precoce com a realidade escolar, a divisão da licenciatura em ramos e a existência de uma preparação científica algo desajustada para leccionar no Ensino Básico e Secundário.

Sobre a adequação da preparação proporcionada pelos quatro primeiros anos da Licenciatura em Ensino de Física e Química para o

ingresso no estágio pedagógico, as opiniões apresentaram-se relativamente consensuais. Como aspecto mais favorável das componentes educacional e científicas da especialidade, emergiu a utilidade e adequabilidade destas ao desempenho da profissão, em especial da formação didáctica.

No sentido de fortalecer a sua formação, apresentando como meta, a curto prazo, o ingresso no estágio pedagógico, os entrevistados apresentaram como sugestão principal um reforço da formação a nível das didácticas da especialidade.

A crer, todavia, nos dados disponíveis, a preparação para enfrentar o estágio pedagógico parece ser, no geral, adequada, apesar de os entrevistados relevarem, uma vez mais, a necessidade de existência de um conhecimento prévio, mais profundo, da realidade escolar, de modo a proporcionar o devido conforto profissional e minimizar o choque com a realidade.

Assim, se nos reportarmos às sugestões apresentadas e aos aspectos considerados como menos favoráveis das componentes de formação, para melhorar a formação inicial proporcionada pela Universidade de Évora, na Licenciatura em Ensino de Física e Química, será necessário, entre outros aspectos, fortalecer o contacto com a realidade escolar, reformular os conteúdos de algumas disciplinas no sentido de as adequar aos programas escolares e promover o aparecimento de disciplinas de Prática Pedagógica; aspectos que foram também corroborados, embora no âmbito da Matemática, na investigação desenvolvida por Borralho (2001).

A ausência de Prática Pedagógica é, na verdade, recorrentemente salientada, pela negativa, pelos entrevistados. Formosinho (2001) destaca-a

como a componente curricular da formação profissional dos professores cuja finalidade é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.

Subjacente a estas sugestões, podem estar as ideias perfilhadas por Canário (2001) de que os professores aprendem a sua profissão em contexto escolar e que aprendem a aprender com a sua experiência.

Sobre a estrutura da citada licenciatura, as sugestões recaem, essencialmente, sobre a abolição dos ramos, uma maior oferta das disciplinas optativas, de modo a suprimir as diversas dificuldades de formação (cf. RFCAE).

Quando se questionaram os inquiridos sobre a transição aluno-docente, não hesitaram em considerá-la como demasiado brusca mas, no entanto, promotora de algumas expectativas pessoais, sendo a mais evidenciada a entrada numa realidade diferente. O assumir do papel de professor acarretou, para alguns dos entrevistados, uma responsabilidade acrescida e, em virtude da nova função, uma mudança no quotidiano pessoal e profissional.

Ao confrontar este grupo com o sentimento de segurança proporcionada pelos 4 primeiros anos da formação inicial, para o desempenho da profissão, evidenciaram uma gama relativamente estreita de respostas. Relativamente aos aspectos que oferecem mais segurança, foram relevadas a preparação científica geral e o relacionamento com os alunos. No outro lado deste *continuum*, foi destacada, pela negativa, a

preparação científica em Física e a transmissão dos conhecimentos científicos.

Não se poderão estranhar estas evidências, pelo facto de se encontrarem directa ou indirectamente associadas aos conteúdos desajustados para leccionar nos Ensino Básico e Secundário e, não menos importante, ao despontar de uma preparação didáctica que se pretende mais abrangente e duradoura.

Num futuro muito próximo, estas e outras situações passíveis de desestabilizar o processo de formação inicial de professores parecem ter um fim anunciado. O aparecimento de uma determinada instituição governamental poderá contribuir para que a Universidade de Évora e as outras instituições de ensino que fazem formação de professores procedam a reajustes nas suas licenciaturas de modo a adaptá-las às solicitações, a que, crescentemente, estão sujeitos os professores. No sentido de promover uma formação inicial de professores com maior qualidade, foi criado o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores⁹² (INAFOP), que estabeleceu já os padrões de qualidade da Formação Inicial de Professores⁹³ que constituem a “referência para o processo de acreditação dos cursos que habilitam profissionalmente para a docência na Educação Básica (incluindo a Educação de Infância) e no Ensino Secundário”.

Os momentos que antecedem a entrada no estágio pedagógico revestem-se de grande importância para o futuro professor. Essa importância é vincada pelas “memórias do passado e expectativas do futuro

⁹² Através do estatuído no Decreto-Lei N.º 194/99 de 7 de Julho.

⁹³ Para uma informação mais completa sobre o assunto recomenda-se a consulta do site www.inafop.pt e a leitura dos documentos alusivos .

que se combinam na forma como vivemos o presente e contribuimos para o modelar” (Couto, 1998: 157). O ano de estágio é encarado como o culminar da formação inicial mas a informação que os alunos detêm sobre o que aí se passa é escassa ou nula. Como tal, o futuro professor estagiário apresenta uma certa tendência em expressar as suas expectativas baseadas nas opiniões de terceiros (Galvão, 1993) e nas suas próprias experiências enquanto aluno⁹⁴.

Quando questionados acerca dos sentimentos sobre o ingresso no estágio, apesar de a totalidade dos entrevistados manifestar alguns sentimentos positivos, a grande maioria das unidades de registo recaiu, sobretudo, sobre os sentimentos negativos, em especial o medo/receio. Esta evidência, poderá estar, a nosso ver, relacionada com o desconhecimento da realidade escolar (aspecto bastante relevado em diversos pontos deste trabalho) e em experiências menos positivas por parte de terceiros.

Para a totalidade dos entrevistados, a mudança de estatuto é um aspecto ao qual foi atribuída alguma importância. Esta evidência pode ser explicada, de acordo com Damião (1997: 73), na pouca confiança existente, pelo facto de os sujeitos passarem “muito de repente, de um mundo (de alunos, adolescentes) que não será fácil de abandonar, para outro mundo (de professores adultos), no qual não será fácil ingressar”. Ainda com maior relevo que o indicador anterior, surgiu a conotação do estágio com um ano de muito trabalho. Esta ideia, uma vez mais, parece decorrer de contactos com antigos estagiários e de histórias que vão ouvindo ao longo dos primeiros anos de formação inicial.

⁹⁴ Da escola e da instituição onde realiza a sua formação inicial.

De realçar, pelo conteúdo implícito do indicador, a expectativa de que no ano de estágio irão existir oportunidades de aprendizagem. Contudo, estas aprendizagens proporcionadas pelo contexto específico da escola parecem assumir uma maior relevância para os entrevistados face às aprendizagens mais teorizantes, a cargo das disciplinas oferecidas na L.E.F.Q..

O facto, recorrentemente relatado, da passagem de aluno a professor ser muito brusca pode, se não for devidamente sustentada, acarretar dificuldades de adaptação e gerar um certo desconforto face à profissão. É esperado que os diversos orientadores desempenhem um papel importante nesta transição, servindo, simultaneamente, de charneira entre o passado académico e a prática pedagógica em contexto escolar. Silva (1994: 24) chama a atenção para a influência que os cooperantes e supervisores de estágios têm na socialização dos professores estagiários, manifestando “comportamentos e atitudes muito semelhantes às dos seus cooperantes e/ou investigadores”.

Os inquiridos destacaram o apoio esperado da parte dos orientadores, salvaguardando, no entanto, a primazia do papel formativo para o orientador da escola. Esta atitude não é de causar algum tipo de estranheza pois são os orientadores da escola que vão passar a maior parte do tempo com os estagiários e que detêm um conhecimento mais aprofundado do contexto de formação, contrariamente aos orientadores da Universidade de Évora

Ao nível da ecologia da sala de aula, as expectativas recaem essencialmente nas preocupações com o comportamento e aprendizagem dos alunos e com as aulas assistidas. Pensa-se que o primeiro e o terceiro

aspectos possam estar intimamente ligados, pelo facto de que a existência de um bom relacionamento com os alunos possa retirar alguma da pressão que recai sobre o professor estagiário durante as aulas supervisadas. Assim, a sua preocupação inside essencialmente nos conteúdos e na maneira de os transmitir.

Não é muito natural que, nesta fase da sua vida profissional (cf. ponto 2.1.2.1), aparecessem preocupações relacionadas com as aprendizagens dos alunos. Todavia, neste estudo, alguns dos elementos tinham experiência docente o que pode, em grande parte, ocorrer como uma explicação plausível para o facto apresentado.

Sobre os colegas de profissão, aos quais se podem juntar os órgãos de gestão e os funcionários, as expectativas apontam para que estes sujeitos se transformem em agentes não facilitadores de socialização, o que contraria uma *perspectiva funcionalista* de origem pessoal (cf. Capítulo 2: 55). No entanto, alguns dos estagiários reconhecem o potencial papel formativo que os colegas de profissão lhes podem proporcionar.

Apesar, por outro lado, do conhecimento dos elementos de socialização constituintes do núcleo de estágio emergirem como um factor importante a considerar, as maiores expectativas vieram a recair sobre aspectos relacionados com as funções do núcleo de estágio. Julgamos que os dois aspectos possam estar interligados pelas relações preferenciais desenvolvidas por um número restrito de indivíduos que partilha um conjunto de interesses comuns (cf. Capítulo 2: 54).

Face às expectativas criadas acerca do estágio, é curioso constatar que nem todos os entrevistados demonstraram grande preocupação em

efectuar uma preparação prévia específica para enfrentar a realidade escolar, o que pode ter como justificação plausível um quase total desconhecimento do contexto onde vão realizar as suas práticas ou, como hipótese menos credível, estarem plenamente confiantes na preparação para o exercício da profissão docente proporcionada antes pela Universidade. Igual resultado é partilhado por Melão (2000), salientando, também, a autora o desconhecimento da realidade escolar como causa provável.

Neste caso concreto, 80% dos inquiridos (cf. *Anexo 13*) efectuaram algum tipo de preparação, recaindo a escolha, maioritariamente, numa pesquisa de informação, privilegiando, entre outras fontes, o contacto com antigos estagiários, livros e *internet*.

As vivências do estágio pedagógico são o resultado da oportunidade de se dar a conhecer e a descobrir-se no papel de professor” (Melão, 2000: 108), assim como de comprovar a utilidade de parte da sua formação inicial. Neste estudo, as expectativas sobre a utilidade das componentes educacional e científicas da especialidade foram confirmadas, bem como se salientaram os aspectos considerados como menos favoráveis de ambas.

Todavia, as relações estabelecidas com a comunidade escolar, durante o ano de estágio, não parecem ter evitado o aparecimento de sentimentos contraditórios. O sentimento positivo mais experienciado é a *satisfação*, enquanto que os sentimentos negativos mais referidos são a *discriminação* e a *inquietação* (preocupação/insegurança). Se observarmos o Quadro 48, certamente se reconhecem outros sentimentos que podem indiciar o *choque com a realidade*. Partilhamos a opinião de Arends (1997)

quando este salienta que o choque surge quando se troca o papel de aluno pelo de professor. Qualquer dos sentimentos vividos pode estar relacionado com as expectativas criadas em torno de algo que posteriormente foi ou não concretizado. Esta evidência parece estar de acordo com Silva (1994), se encararmos a instituição onde foi realizada a formação inicial como factor importante na socialização do indivíduo. Dentro deste contexto, o confronto entre a concepção de educação menos tradicional⁹⁵, por um lado, e a mais conservadora⁹⁶, por outro, podem provocar incertezas e dificuldades na inserção profissional.

A nível geral, o ano de estágio foi vivenciado como um ano de muito trabalho e de oportunidades de aprendizagem, em total consonância com as expectativas atempadamente referidas. Para a maioria dos entrevistados, o ano de estágio foi perspectivado e vivido com um ano de grande crescimento pessoal e profissional. Nele, o futuro professor tem de recorrer à teoria aprendida na formação inicial e organizar as suas práticas em função desta, conduzindo a um “distanciamento que permite a descoberta dos seus significados, levando, assim a novas práticas” (Machado, 1996: 304).

O *muito trabalho* com que foram confrontados pode ter como origem a adaptação à escola. Julga-se que essa adaptação, provavelmente, não se deva à estranheza do contexto escolar mas sim ao assumir de um papel diferente, tal como foi anteriormente referido. No seu decurso, o estagiário deve colocar em prática os modelos de ensino observados

⁹⁵ Geralmente associadas às instituições de formação inicial.

⁹⁶ Frequentemente associadas às escolas onde se realiza o estágio pedagógico.

durante muitas horas, o que irá significar um acréscimo de trabalho e irá, eventualmente, condicionar o processo de socialização.

O apoio, a nível geral, proporcionado pelos orientadores durante o ano de estágio é salientado de um modo satisfatório, pela maioria dos professores estagiários. No entanto, algum descontentamento transpareceu sobre a função classificativa a seu cargo.

Pela importância que detém no processo de formação inicial, mais concretamente a nível da prática pedagógica, o tipo de supervisão exercida pelos orientadores deveria ser detentora de uma atenção especial. Este aspecto reveste-se de uma importância crucial, pois tem como objectivo o desenvolvimento profissional do professor (cf. Capítulo 4: 80), que não deve ser dissociado do seu desenvolvimento pessoal. Apesar da experiência que um supervisor possa transportar, o mais certo é que não tenha beneficiado de uma formação específica para o cargo e que o seu modo de actuação se baseie em modelos que foram adoptados durante o próprio estágio pedagógico ou outro processo de profissionalização. Não andaremos longe da verdade se dissermos que o supervisor aprendeu supervisão através de um modelo/cenário tradicional (cf. Capítulo 4: 83) e é esse o modelo que vai ajudar a perpetuar durante o processo.

Se pretendermos formar professores conscientes, que tenham uma certa plasticidade para enfrentar a mudança, que ajam e reflectam sobre as suas acções, não os devemos colocar perante um modelo que apresenta tanto de directivo como de redutor. Os modelos de supervisão a implementar deveriam, assim, ser uma mescla do modelo clínico e do reflexivo, pois aportam benefícios claros para o supervisionado (cf. Capítulo 4).

O contexto da sala de aula e a teia de interações daí decorrentes são, como refere Silva (1994), considerados factores de socialização de grande importância. Desse modo, o processo de socialização a *nível micro* (cf. Capítulo 2: 60) passa inevitavelmente pelo contacto com os alunos. Este contacto nem sempre é facilitador da adaptação do estagiário, tal como pudemos comprovar através da análise dos dados provenientes das entrevistas. Aliás, e segundo Silva (1994: 26), os “alunos não são participantes voluntários do acto de ensinar”.

Os colegas de profissão são também peça importante para o processo de socialização do professor estagiário. Esta ideia é partilhada por alguns autores como, por exemplo, Zeichner. A sua importância para o processo de socialização parece, todavia, ser relativa, uma vez que não se verificam assistências às aulas dos professores estagiários pelos colegas de profissão e vice-versa (Silva, 1994: 27).

Os restantes elementos da comunidade escolar parecem ter contribuído, no geral, para facilitar a socialização do professor estagiário. Zeichner e Jordell (citados em Silva, 1994: 27) consideram, porém, que estes indivíduos não apresentam uma importância tão directa, contrariamente à exercida pelos alunos, uma vez que poderão apenas influenciar directamente o clima de escola.

Se pensarmos nas funções relacionadas com o núcleo de estágio, verifica-se que é um aspecto que se apresenta como crucial para o desenrolar do ano de estágio tal como se esperava. O apoio proporcionado pelo núcleo tanto pode ser indutor de socialização dentro do próprio e da escola como pode funcionar de um modo contrário, provocando uma situação de potencial ruptura que, não sendo alvo de um *ajustamento*

interiorizado (cf. Capítulo 2: 59), pode conduzir a uma situação de mal estar e, no limite, ao abandono da profissão.

Como experiências mais marcantes pela positiva e pela negativa surgem experiências relacionadas com os alunos. Estes factos parecem estar em consonância com o que anteriormente referimos, a respeito da importância que os alunos desempenham no processo de socialização do professor.

Para o subgrupo de elementos considerados, a tónica colocada nas experiências com os alunos encontra-se em consonância com o que anteriormente se referiu, havendo, contudo, uma clara e inequívoca associação dos momentos menos favoráveis do ano de estágio com as aulas assistidas.

Quando questionados sobre a importância actual dos momentos que consideram como significativos, ao longo do ano de estágio, não hesitaram em ordená-los por ordem crescente dos seus significados. Assim, o indicador que recolheu o maior número de pontuação, relativamente aos momentos mais significativos, foi a motivação dos próprios alunos para as aulas de Física e Química. Pensa-se que, sobre este assunto, o trabalho desempenhado pelos estagiários tem uma quota parte no aparecimento de situações desta natureza. Por outro lado, dos momentos considerados como mais favoráveis, mas a que foram atribuídas classificações mais modestas, surge, surpreendentemente, o período de férias do Natal. A explicação é bastante lógica, como se pode comprovar através da leitura do respectivo registo (*Anexo 14*), encontra-se associada ao excessivo trabalho com que são confrontados durante o estágio.

Entre os momentos considerados como menos favoráveis, para os elementos do subgrupo, contam-se, como já divulgado, as aulas assistidas e a ausência de preparação para resolver determinadas situações. No primeiro caso, são compreensíveis e sobejamente conhecidas algumas das razões mais frequentemente apontadas como potenciais focos de desequilíbrio tais como, por exemplo, a presença dos orientadores. Esta comparência só, eventualmente, poderá ser ultrapassada à custa de muita experiência, aspecto que a grande maioria dos inquiridos não possuía.

Relativamente ao outro aspecto, as situações invocadas extravasaram clara e inequivocamente o contexto escolar. Não foi de estranhar algum desconforto nas palavras dos estagiários quando da reflexão sobre os respectivos episódios mas, sobretudo, gostaríamos de salientar a competência e lucidez demonstrada por estes elementos quando confrontados com situações mais delicadas.

Ao confrontarem as suas expectativas com as vivências proporcionadas pelo estágio, 89.5% dos participantes no estudo (cf. *Anexo 15*) chegaram à conclusão que estas coincidiram. Os indicadores mais relevados foram a primeira aula e o relacionamento com os outros elementos do núcleo de estágio. Mais uma vez se evidencia a importância do conhecimento prévio dos estagiários como elemento catalisador de um bom ambiente de trabalho, algo que reflectirá, de algum modo, o empenho dos estagiários no seu processo de formação.

Se se privilegiar o número de registos, então o caso muda radicalmente de figura e as vivências ficam aquém do perspectivado. Entre os itens que mais defraudaram os inquiridos salienta-se o relacionamento

com os alunos, o desempenho como docente e o apoio prestado pelo(s) orientador(es) da Universidade de Évora. Estas dissonâncias podem ter subjacente o desconhecimento da realidade profissional, resultante de uma formação que claramente não privilegia o contacto prévio com a realidade educativa. Outra explicação plausível pode estar relacionada com o facto de a maioria dos professores iniciantes apresentar expectativas positivas quanto ao seu desempenho profissional (cf. Capítulo 3: 71).

Entre os aspectos que superaram as expectativas, destacou-se o ano de estágio em si e a primeira aula. Pareceu-nos, aqui, que as expectativas dos sujeitos foram niveladas por baixo, devido, provavelmente, ao desconhecimento da realidade escolar.

No sentido de atenuar o choque com a realidade, sugere-se, em consequência, que seja repensada a estrutura da licenciatura, no geral, relativamente aos ramos, justificado pelo contexto lectivo⁹⁷ onde os futuros professores irão desenvolver a sua actividade. Mais especificamente, a melhor adequação dos conteúdos das disciplinas aos programas a leccionar no Ensino Básico e Secundário, a criação de um maior leque de disciplinas optativas de modo a cobrir as especificidades de formação dos alunos e a promoção do contacto precoce e sistemático com a realidade escolar através de um maior número de disciplinas da área da Prática Pedagógica são facetas que se julgam ir ao encontro das necessidades dos alunos futuros professores.

⁹⁷ As disciplinas de Física e Química só aparecem separadas no 12º ano de escolaridade.

Pela sua pertinência sugerimos, também, a criação de uma disciplina obrigatória onde os futuros professores fossem convidados a reflectir sobre os seus percursos de formação pessoal e de desenvolvimento profissional.

Para todos os alunos das Licenciaturas em Ensino, no geral, e em particular para os futuros estagiários, a Universidade de Évora poderia promover, a título não obrigatório, o aparecimento de uma estrutura de apoio que servisse de base a um *Programa de Inserção na Profissão Docente* (P.I.P.D.). Exclusivamente para este programa, seria criada uma bolsa permanente de professores que funcionariam como tutores dos alunos em formação inicial, conduzindo-os nos meandros da realidade educativa. O desempenho destes futuros profissionais seria alvo de um relatório da parte do professor responsável e no qual seriam apontados as actividades envolvidas e o desempenho do futuro professor.

No sentido de as partes interessadas assumirem um compromisso na formação dos futuros professores, seria lavrado um protocolo entre a Universidade de Évora e os professores aderentes ao P.I.P.D.. A Universidade, em troca da colaboração proporcionada pelos aderentes, comprometer-se-ia a proporcionar-lhes a formação adequada ao desempenho das suas funções que poderia passar pelo acesso privilegiado a acções de formação, cursos de complemento de formação, mestrados e, inclusivamente, doutoramentos. Este tipo de *mecenato profissional* assenta numa troca de serviços em prol da formação de profissionais mais qualificados e conscientes das condições em que vão ter de efectuar a sua vida profissional.

No sentido de credibilizar e creditar o trabalho desenvolvido pelos professores aderentes ao P.I.P.D., o Ministério da Educação poderia estudar

uma progressão na carreira docente que entrasse em linha de conta com a função por estes desempenhada, na linha do que defende Borralho (2001).

Para complementar esta acção, e no sentido de proporcionar a melhor formação aos seus alunos, seria interessante a criação de um protocolo entre a Universidade de Évora e a D.R.E.A.⁹⁸, no qual esta última se compromettesse a enviar *potenciais orientadores de estágio* para receberem formação no âmbito da supervisão. Os benefícios desta parceria, aliada ao P.I.P.D., passariam pela maior aproximação entre a Universidade e as escolas, possibilitando a todos os envolvidos no processo a construção de uma plataforma comum de formação, de modo a promover a felicidade dos futuros professores.

Além de uma formação de excelência que se pretende implementar na Universidade de Évora, seria de todo pertinente que essa formação proporcionasse conforto académico e felicidade aos seus alunos. Alguns dos fundamentos para o conforto académico dos alunos na sua formação inicial já foram amplamente divulgados, a nível nacional, por Nico (1995, 2001). A felicidade pós formação inicial também começa a ser alvo de investigações, como a desenvolvida por investigadores da Universidade de Warwick, no Reino Unido e que mereceu uma nota de destaque no jornal *Público* de 30 de Dezembro de 2001.

Como principais limitações do estudo apresentamos as de ordem temporal e as impostas pela própria natureza do estudo, nomeadamente a sua natureza interpretativa, o tipo de instrumentos utilizados para a recolha dos dados e o contexto em que o mesmo decorreu.

⁹⁸ Direcção Regional de Educação do Alentejo.

As limitações temporais encontradas relacionaram-se, essencialmente, com a impossibilidade de acompanhar mais de perto a progressão dos entrevistados durante a formação inicial e, em particular, durante o ano de estágio, o que iria alongar os prazos que estipulámos para a concretização da presente dissertação.

As limitações associadas a este tipo de estudo encontram-se intimamente ligadas com a subjectividade inerente à interpretação e atribuição de significados aos registos dos professores, conforme o referido no Capítulo 5.

Durante a consecução deste trabalho, foram surgindo algumas linhas de investigação relacionadas com o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e seu processo de socialização. Nesse sentido, seria interessante a realização de estudos de carácter longitudinal que acompanhassem de perto o processo de desenvolvimento na formação inicial.

Esta área de investigação parece-nos pertinente pois poderia fornecer pistas relacionadas, por exemplo, com a evolução da percepção sobre o acto de ensinar ou, por outro lado, como é que se processa a adaptação dos conhecimentos adquiridos durante a prática lectiva.

Este tipo de estudos poderia fornecer o *feedback* adequado para a reformulação da referida licenciatura, de modo a dotar os futuros professores de competências essenciais que lhes permitam um desempenho seguro nos Ensinos Básico e Secundário .

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XVI, 151-168.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön. *Cadernos CIDInE* 1, 5-22.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, V., Ponte, J., Alarcão, J. e Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de trabalho do CRUP.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almoyna, J. M. (1995). *Dicionário de Espanhol – Português*. Porto: Porto Editora.
- Alves, F. C. (1997). *O encontro com a realidade docente*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Araújo, J. (2000, 10 de Novembro). Mensagem do Reitor da Universidade de Évora aos Estudantes do Alentejo. Separata incluída no *Diário do Sul*, pp. 1-4.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, M. (1994). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para a sua elaboração*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Bardin, L. (s. d.). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original em francês publicado em 1977)
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guia práctico*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blase, J.J. (1985). The socialization of teacher's: an ethnographic study of factors contributing to the rationalization of teacher's instructional perspective. *Urban Education*, Vol. 20 (3), 235-256.
- Blase, J.J. (1986). Socialization as humanization: one side of becoming a teacher. *Sociology of Education*, Vol. 59 (2), 100-113.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonboir, A. (1988). Être enseignant: du project d'accomplissement personnel au projet vocationnel. *Actas do V Congresso da AIRPE*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Book, C. E Freeman, D. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teachers candidates. *Journal of Teacher Education*. 37 (2). pp. 47-51.
- Borrvalho, A. M. A. (2001). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Borst, W. U. (s. d.). *Guidelines for Writing in APA Style*. Phenix City: Troy State University.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original em inglês publicado em 1979)
- Calvino, I. (1985). *Palomar*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (2000). *A acreditação e a avaliação dos cursos de formação inicial de professores*. [on-line]. Disponível em:
http://www.inafop.pt/site_p/docs/inafop_forum_textos_acreditacao_avaliacao.doc
- Canário, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. [on-line]. Disponível em:
http://www.inafop.pt/revista/docs/texto_canario.html
- Carapeto, C. (1994). *Ecologia: princípios e conceitos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrolo, C. (1977). Formação e identidade profissional dos professores. In M.T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, C. F. (1992). *Autoconceito, expectativas e resultados escolares – um estudo piloto*. Trabalho de síntese elaborado com vista às Provas de Capacidade Pedagógica e de Aptidão Científica não publicado, Universidade de Évora, Évora.
- Cavaco, M. H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-139.
- Cavaco, H. (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Chambel, M. J. e Curral L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Chorão, F. (1992). Cultura organizacional – Um paradigma de análise da realidade escolar. Lisboa: G.E.P.-M.E.

- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.. (Trabalho original em inglês publicado em 1989)
- Cortesão, L. (1992). Educação – Anos 80: Aspectos da formação de professores. In AAVV. *A educação em Portugal – anos 80/90*. Cadernos de Pedagógicos (3). Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. e Sampaio e Melo, A. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa* (8ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, M. C. F. M. L. (2000). *Viver e construir a mudança – A voz dos professores*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Couto, C. G. (1988). *Professor: o início da prática profissional*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, Lisboa.
- Damião, M.H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- Dubar, C. (1997). *A socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. (1997). *The life cycle completed: Extended version with new chapters on the ninth stage of development by Joan M. Erikson*. New York: W. W. Norton.
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. (1992). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. e Estrela, M. T. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Estrela, A. e Estrela, M. T. (1997). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Estampa.
- Feldman, M. S. (1995). *Strategies for interpreting qualitative data*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Fernandes, J. V. (2000). Paradigma da educação da globalidade e da complexidade. *Intervir*, 5 (12), 26.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- Fontaine, A. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Lisboa : I.N.I.C..

- Formosinho, J. (1986). Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In *Comunicações do Colóquio de 2, 3 e 4 de Dezembro de 1986, As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. [on-line]. Disponível em:
http://www.inafop.pt/revista/docs/texto_formosinho.html
- Freitas, M. (1998). *Formação inicial e contínua de professores de Biologia e Geologia – O caso particular da Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia da Universidade do Minho*. Dissertação de Doutoramento em educação não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- García, C. M. (1995). Investigación sobre formación del profesorado: el conocimiento sobre aprender a enseñar. In L. J. Blanco Nieto e V. Mellado Jiménez (Coords.). *La formación del profesorado de ciencias y matemática en España y Portugal*. Badajoz: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas de la Universidad de Extremadura.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garman, N. B. (1986). Reflection, the heart of clinical supervision: a modern rationale for professional practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 2, 1-24.
- Galvão, C. (1993). Profissão professor: concepção e expectativas de futuros professores. *Revista de Educação*, 3 (2), 47-57.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora. (Trabalho original em francês publicado em 1978)
- Gil, D. (1991). Qué deben saber y saber hacer los profesores de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*. 9, 69-77.
- Gonçalves, J. A. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- González, R. L. (1995). El punto de vista curricular y la formación del profesorado de la E.S.O. en Matemáticas: perspectivas e interrogantes. In L. J. Blanco Nieto e V. Mellado Jiménez (Coords.). *La formación del profesorado de ciencias y matemática en España y Portugal*. Badajoz: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas de la Universidad de Extremadura.
- Hamel, J., Dufour, S. e Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Newbury Park: Sage Publications, Inc. (Trabalho original em francês publicado em 1991)

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill de Portugal Lda. (Trabalho original em inglês publicado em 1994)
- Houde R. (s.d.). Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle. *Education Permanente*, Nº 100/101, 143-150.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. et al (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires – résumé d'une recherche démentielle*. Genève: Fac. de Psychologie et des Ciencas de L'Education.
- Huberman, M. A. e Miles, M. B. (1991). *Analyse des donnés qualitatives – Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, S. A..
- Huberman, M. e Schapira, A. L. (1979). Cycle de vie et enseignement : Changements dans les relations enseignant-élèves au cours de la carrière. *Gymnasium Helveticum*, 34 (2), 113-129.
- Kelchtermans, G. e Vandenberghe, R. (1994). Teacher's professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 26 (1). pp. 45-62.
- Kirk, J. e Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Lima, L., Castro, R., Magalhães, J. e Pacheco, J. (1996). *O Modelo Integrado, 20 anos depois – contributos para uma avaliação do projecto de licenciaturas em ensino na Universidade do Minho*. Comunicação ao Seminário “20 anos a formar professores”, realizado na Universidade do Minho, Braga.
- Loureiro, J. (1990). *À procura de uma pedagogia Humanista*. Lisboa: INIC (Org. de António Nóvoa)
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Macdonald, K. M. (1995). *The sociology of the professions*. London: SAGE Publications Ltd.
- Machado, C. (1996). *Tornar-se professor – da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Marcelo, C. (1998). Aprender a enseñar y inserción profesional. *Aprender*, 21, 53-78.
- Marcelo Garcia (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- McCracken, G. (1988). *The long interview*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Melão, S. C. P. (2000). *1º ano de ensino – das expectativas às vivências*, Trabalho para a obtenção do diploma do Curso de Estudos Superiores Especializados não publicado, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina. (Trabalho original em francês publicado em 1977)
- Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Morais, M. M. (s. d.). A reflexão-acção na formação de professores. Texto gentilmente cedido pela autora.
- Moreira, J. M. (1993). *Desenvolvimento profissional dos professores: A evolução das preocupações e motivações profissionais*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica não publicadas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mosher, R. e Purpel, D. (1972). *Supervision: The reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Mourão, A. P. S. e Almeida, L. S. (1995). Os alunos face à matemática: relevância na formação dos professores. In L. J. Blanco Nieto e V. Mellado Jiménez (Coords.). *La formación del profesorado de ciencias y matemática en España y Portugal*. Badajoz: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas de la Universidad de Extremadura.
- Neto, A. (s. d.). *Diversidade e cooperação metodológica: Um imperativo na investigação educacional*. Lisboa: Projecto Dianóia – Departamento de Educação.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em Física – Conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nico, J. B. (1995). *A relação pedagógica na universidade: “Ser-se caloiro”*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nico, J. B. (2001). *Tornar-se estudante universitário(a): contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- Nóvoa, A. e Finger, M. (Eds.). (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde e Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

- Nóvoa, A. (1988). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7-20.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. e Terça, O. (1991). Supervisão da prática pedagógica e desenvolvimento da reflexão crítica. In Leandro Almeida *et al* (Eds.), *Acção educativa: Análise psico-social*. Leiria: ESEL/APPORT.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE* 5, 17-22.
- Pacheco, J. A. B. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Tese de Doutoramento em Educação não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Patrício, M. F. (1992). *A Formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. In A. Villa (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Pina, M. A. (2001, 29 de Dezembro). Mil Folhas. Separata incluída no *Público*, p. 3.
- Pinto, C. A. (1999). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ponte, J. P.; Januário, C.; Ferreira, I. C. e Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores. [on-line]. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm
- Ponte, J. P.; Galvão, C.; Santos, F. T. e Oliveira, H. (2001). *O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências*. [on-line]. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm
- Postic, M. (1990). Motivation pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 91, 25-36.
- Prick, L. (1996). *Career development and satisfaction among secondary school teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Quivy, R. E Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em francês publicado em 1995)

- Riba, C. (1992). Marco de referencia de la investigación en tanto que disciplina social. In J. Rué (Ed.), *Investigar para inovar en educación*. Barcelona: Institut de Ciències de L'Educació – Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ribeiro, A. C. (1991). *Formar professores – Elementos para uma teoria e prática da formação* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro Dias, J. (1981). Formação de Professores nas Universidades Novas. *Revista da Universidade de Aveiro*. Série Ciências da Educação, 2 (1, 2), 119-146.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós. (Trabalho original em inglês publicado em 1987)
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós. (Trabalho original em inglês publicado em 1983)
- Silva, M. C. (1994). De aluno a professor: um salto no “desconhecido”. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Silva, M. C. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Slepoj, V. (1998). *Comprender os sentimentos – Para se conhecer melhor a si e aos outros*. Lisboa: Editorial Presença. (Trabalho original em italiano publicado em 1996)
- Smyth, W. J. (1986). Towards a collaborative, reflective and critical mode of clinical supervision. In W. John Smyth (ed.), *Learning about teaching through clinical supervision*. Worcester: Billing and Sons Limited. pp. 59-81.
- Trindade, V. M. (1995). Alguns problemas dos conteúdos curriculares da formação inicial dos professores de ciências (e matemática) da Universidade de Évora. In L. J. Blanco Nieto e V. Mellado Jiménez (Coords.). *La formación del profesorado de ciencias y matemática en España y Portugal*. Badajoz: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas de la Universidad de Extremadura.
- Trindade, V. M. (Coord.) (1999). *Metodologias do ensino das ciências – Investigação e prática dos professores*. Évora: Secção de Educação do Departamento de Pedagogia e Educação.
- Vaz, A. R. C. P. N. (2000). *Formação inicial de professores de biologia e geologia – Percepções dos professores estagiários sobre o currículo e sobre o estágio pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.

- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Villas-Boas, M. A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (ed.), *Ciências da Educação em Portugal - Situação Actual e Perspectivas*, 627-631.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers - A reflective approach*. Cambridge: CUP.
- Yin, R. (1990). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K. (1997). The promise and pitfalls of reflective teacher education. In Leite *et al.* (Org.), *Didácticas/Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.
- Zeichner, K. e Liston, D. (1990). Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 3-20.

Sites consultados para a recolha de informação sobre a Universidade de Évora e o Curso de Licenciatura em Ensino de Física e Química:

<http://www.uevora.pt/historia.pt.php3?var=gera&var2=hist>

<http://www.uevora.pt/graduacoes.pt.php3?var=ensi&var2=grad>

<http://www.uevora.pt/graduacoes.pt.php3?op=info&id=41>

<http://www.uevora.pt/graduacoes.pt.php3?op=info-cd&id=41>

<http://www.uevora.pt/graduacoes.pt.php3?op=info-plano&id=41>

<http://www.dfis.uevora.pt/LfisQui.htm>

<http://www.uevora.pt/pessoas.pt.php3?op=list-unidade&id=cc-fqr>

<http://www.desup.min-edu.pt/acesso/resbcs2.asp?CodC=0383&CodE=0600>

<http://www.dges.uevora.pt/universidade.html>

Relatório consultado:

Relatório Final da Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Física (Ramo Educacional) 1999 – Licenciatura em Ensino de Física e Química (Ramo de Física) da

Universidade de Évora. Fundação das Universidades Portuguesas, Conselho de Avaliação.

Outros documentos:

Decreto-Lei N.º 194/99 de 7 de Junho. [on-line]. Disponível em:
http://www.inafop.pt/site_p/docs/inafop_sistema_acreditacao.doc

Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores. [on-line]. Disponível em:
http://www.inafop.pt/site_p/docs/inafop_padroes_qual_forum.doc

