

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física

Orientador: Professor Luís António Fernandes Bom

**Lisboa
2011**

ANA ISABEL MONTEIRO MARTINS

ANA ISABEL MONTEIRO MARTINS

A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física

**Relatório de Estágio da cadeira de Seminário apresentado
para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da
Educação Física, no Curso de Mestrado em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário,
Conferido pela Universidade Lusófona**

Orientador: Professor Luís António Fernandes Bom

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto
Lisboa
2011**

Agradecimentos

A realização do presente trabalho não teria sido possível sem o apoio, ajuda, orientação, compreensão, acompanhamento e incentivo de várias pessoas, a quem quero dirigir os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço a toda a minha família pelo apoio constante que deram durante estes nove meses e por permitirem a realização deste trabalho.

Expresso um sincero e profundo agradecimento ao meu orientador, o Professor Luís Bom, por ter aceitado orientar este trabalho, pelo apoio e acompanhamento permanente, pelos conhecimentos e experiências partilhadas e pelo sentido crítico na orientação. Agradeço ainda o facto de me ter despertado um interesse acrescido pela investigação, o que contribuiu para aumentar a minha motivação no alcance dos objectivos inicialmente definidos e na concretização deste trabalho.

Resumo

O nosso estudo tem como problema central a observação na formação inicial dos professores de Educação Física, mais concretamente ao nível do estágio pedagógico.

Tratando-se de uma questão sobre a qual não encontramos, ainda, base de investigação que nos permita uma abordagem de tipo dedutivo, procuramos compreender, através de uma abordagem indutiva, por entrevistas, como é que professores orientadores da área da Educação Física resolvem esta problemática, numa amostra de seis entrevistados do concelho de Lisboa e como apresentam recomendações sobre este tema.

A partir desta ideia, pudemos elaborar o guião da entrevista que aplicámos à amostra: aos professores orientadores, de forma a perceber se seguiam a tendência uns dos outros ou se divergiam entre eles.

As conclusões do estudo indicam que os professores orientadores são muito consistentes e coerentes no que respeita à questão da observação como motor da aprendizagem já que além de referirem que o aspecto da discussão em grupo é decisivo, referem também que a observação de um estagiário é um recurso para a sua aprendizagem e não um problema que condiciona a sua avaliação. Assumem uma regra para a aplicação da observação como instrumento de avaliação, ou seja, valorizando os feedbacks dados pelos orientadores e criando a autonomia/iniciativa por parte do estagiário.

Palavras-chave: Observação; Educação Física; Estágio Pedagógico

Abstract

This study centers on the way Observation are formed in Physical Education, specifically on the fill of pedagogic stadium. Observation is essentially interactive in nature, so learning and individual performance depend on group performance and on the achievement level of each member of the pedagogic stadium.

Therefore, the criteria used by mentor teachers to observe teacher in formation are one of the most importance in this teaching-learning process.

In the absence of extensive bibliography, we sought a deeper insight into the subject by carrying out interviews with teachers. We used interview in by a sample of six mentor teachers from Universidade Lusófona so as to find out whether their practice follows the same pattern or differs in themselves.

Some of the results of our study show that these mentor teachers follow a consistent and coherent pattern observing teacher in formation. Not only do they mention the importance of observation in teaching formation, but also the knowledge in observation is a key factor to foster learning, rather than considering it as a barrier. They apply a consistent rule for teacher in formation that incentives him to be more autonomic and task initiative.

Key words: Observation; Physical Education; Pedagogic Stadium.

Índice

Índice de Quadros	7
A - Introdução	8
B - Enquadramento Teórico	11
1 - A Formação de Professores	11
2 - A Supervisão Pedagógica	14
3 - A Observação	18
C - Enquadramento Contextual	25
1 - A Formação Inicial dos Professores de Educação Física	25
2 - O Estágio Pedagógico em Educação Física	30
D - Enquadramento Metodológico	36
1 - Metodologia dos Fundamentos Metodológicos	37
1.1 - Investigação Qualitativa	37
1.2 - Desenho da Investigação	40
2 - Metodologia do Trabalho Empírico	41
2.1 - Sujeitos do Estudo	41
2.2 - Campo de Estudo	43
3 - Procedimentos de Recolha e Tratamento dos Dados	43
3.1 - Entrevista Semi-Directiva	46
3.2 - Análise de Conteúdo	49
E - Apresentação e Interpretação dos Dados	53
1 - Entrevistas aos Orientadores de Estágio	54
1.1 - Concepções sobre a importância do Estágio para os futuros professores	54
1.2 - Concepções sobre a importância do Estágio e seus efeitos nos orientadores	57
1.3 - Concepções sobre os efeitos da Observação nos futuros professores	62
1.4 - Dificuldades Sentidas	64
F - Conclusão	69
G - Referências Bibliográficas	74
Anexos	79

Índice de Quadros

Quadro 1: Composição dos núcleos de estágio ULHT.....	42
Quadro 2: Resumo da análise de conteúdo.	48
Quadro 3 - Categoria: Área central da formação.....	52
Quadro 4 - Categoria: Principais competências do orientador de estágio	55
Quadro 5 - Categoria: Melhorar a capacidade de observação.	57
Quadro 6 - Categoria: Efeitos positivos da observação no estágio.	60
Quadro 7 - Categoria: Efeitos negativos da observação no estágio.....	60
Quadro 8 - Categoria: Dificuldades de natureza formativa.....	62
Quadro 9 - Categoria: Dificuldades de natureza relacional.	63
Quadro 10: Resumo dos resultados obtidos.....	65

A - Introdução

O presente trabalho insere-se na problemática da formação dos professores de Educação Física, mais concretamente ao nível da supervisão pedagógica. A mesma constitui uma oportunidade para aprofundar a referida temática, mas segundo a perspectiva do orientador de estágio.

Perante a infinidade de abordagens que se poderiam desencadear em torno da formação inicial de professores, dada a sua complexidade, impôs-se-nos centrar unicamente no processo da supervisão pedagógica do estagiário ou futuro professor quando o orientador observa o mesmo quando se encontra em interação com os alunos da escola onde se encontra a estagiar.

De realçar que este trabalho tem o seu início num conjunto de questões levantadas acerca dos propósitos que circunscrevem funções dos orientadores de estágio pedagógico de Educação Física numa universidade de ensino superior.

Pretendemos com esta investigação conhecer as concepções dos orientadores sobre as suas práticas de observação durante o estágio pedagógico e a forma como estas são utilizadas. Estas orientações conceptuais dos orientadores de estágio são peças fundamentais no processo de formação inicial dos futuros professores, por conseguinte o seu estudo é importante para o nosso trabalho.

Quem já trabalhou em escolas com estágio pedagógico, já deve ter assistido a conversas dos orientadores que dão conta das suas dificuldades e da sua falta de formação no que diz respeito à orientação e avaliação dos estagiários.

Neste sentido, iremos procurar, por um lado, compreender como este momento formativo é estruturado na universidade de ensino superior e por outro lado, perceber de que forma o orientador pedagógico segue na prática algumas indicações da universidade para observar o estagiário em contexto real.

O momento em que o estagiário é observado pelo orientador abarca um forte potencial formativo e neste campo existem algumas questões pertinentes, tais como:

Qual a importância que o estágio pedagógico tem na formação dos futuros professores? De que forma o estágio está organizado e estruturado pela faculdade? Que efeito as práticas de observação utilizadas no estágio produz nos futuros professores e nos orientadores? Quais as maiores dificuldades que um orientador possui no campo da observação?

Foi neste contexto que se gerou o presente trabalho que procurou ir de encontro às questões enunciadas.

Com estas preocupações levantadas demos corpo a uma revisão da literatura e a quatro questões para o estudo empírico:

- Concepções dos orientadores sobre a importância do estágio para os futuros professores
- Concepções dos orientadores sobre a importância do estágio e seus efeitos nas práticas dos orientadores
- Concepções dos orientadores sobre os efeitos da observação nos futuros professores
- Dificuldades sentidas pelos orientadores de estágio durante o processo de observação do estagiário

De modo a melhor responder aos objectivos gerais deste trabalho optámos por centrá-lo em dois níveis de ensino. Assim, a investigação desenrolou-se ao nível de docentes do 3º ciclo do ensino básico e ao nível do ensino secundário, mais concretamente entrevistando seis orientadores de estágio do concelho de Lisboa que exercem esta função em cada uma das suas escolas respectivamente. A escolha destes níveis de ensino deveu-se ao facto de ser a área em que nos encontrarmos a desempenhar funções docentes.

Clarificado o campo da investigação, referimos, desde já, algumas limitações que reconhecemos. Em primeiro lugar, as que resultam da nossa in experiência ao nível da investigação e das limitações temporais com que nos deparámos. Em segundo lugar, as que resultam do facto do campo em que estamos a intervir ser ainda de difícil recolha de dados, pois estamos sempre dependentes da disponibilidade dos intervenientes. Para que a nossa pesquisa se desenrolasse de forma clara e eficaz foi necessário estudar, ainda que superficialmente, os conceitos nos quais ela se baseou: *Formação de Professores, Supervisão Pedagógica e Observação*.

Assim, na primeira parte do estudo apresentamos, sucintamente, algumas considerações que a investigação nos tem deixado acerca destes três conceitos. Começando por explicitar o conceito de formação de professores e algumas questões em torno do mesmo, posto isso chega-se ao estágio pedagógico, que nos anos de ensino em causa, funciona no último ano do grau de licenciatura.

A compreensão e o conhecimento da forma como o orientador imprime, modela a acção futura dos estagiários representam, ainda, uma lacuna no campo da investigação. De referir que o perfil do orientador de estágio, o seu saber, a sua experiência e o modo como perspectiva e operacionaliza a sua acção, são questões essenciais para compreender a influência que o mesmo exerce sobre os professores estagiários.

Caracterizar as concepções dos orientadores sobre os objectivos do processo de estágio, sobre as preocupações, aspectos mais positivos e maiores carências e dificuldades iniciais dos estagiários, sobre as relações que estabelece com eles e sobre o perfil ideal para desempenhar a sua função e, finalmente, que características os estagiários percebem e esperam dos orientadores, são os objectivos gerais deste trabalho.

No sentido de dar cumprimento aos objectivos gerais, atrás referidos, este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro é dedicado à revisão da literatura e percorre o trajecto da investigação sobre a formação de professores. Trata os paradigmas da investigação assim como aspectos relacionados com a problemática da formação dos professores e com a situação de orientação e supervisão pedagógicas. O Capítulo 2 é dedicado à metodologia geral, instrumentos e recolha de dados e respectiva apresentação e discussão dos mesmos. Finalmente, surge o capítulo das considerações finais onde, para além das conclusões gerais são feitas reflexões finais e recomendações, quer para a formação de professores e orientadores, quer para futuras investigações.

B - Enquadramento Teórico

1 - A Formação de Professores

Seja qual for o objecto de uma formação esta deverá ter como foco que tem de dar primazia a certos aspectos de ensino, de aprendizagem e no caso dos professores de como aprender a ensinar.

Neste trabalho dirige-se assim a atenção para um objectivo central da formação de professores que são as orientações conceptuais que nos surgem mais ou menos articuladas com o programa curricular da formação inicial. Para ilustrar uma expressão prática em relação às diversas orientações, Feiman-Nemser (1990) descreve esquematicamente, para cada orientação conceptual, os esforços dos formadores para explicar, documentar e avaliar o seu próprio trabalho frequentemente reflectem mais o currículo percebido do que aquele implementado. Ainda assim, as descrições revelam alguma diversidade dentro de cada orientação e fornecem uma base para pensar no valor e limitações de descrever a formação de professores em termos de orientações conceptuais.

É, no entanto, consensual que as concepções do que deve ser o professor, variam em função da forma como essas concepções são tocadas pelas diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Também não parece muito discutível aceitar que essas diferentes concepções influenciam de forma determinante qualquer programa de formação de professores, no que respeita aos conteúdos, métodos e estratégias (Marcelo Garcia, 1999).

Através do conceito de paradigma da formação de professores, Zeichner (1993:3) referia que *"uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, dão características específicas à formação de professores"*. Feiman-Nemser (1990:220) utiliza o conceito de orientações conceptuais como *"um conjunto de ideias acerca das metas da formação de professores e dos meios para as alcançar. Estas concepções devem orientar as actividades práticas da formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação"*.

Outros autores utilizam, também, no seu discurso, o conceito de perspectiva na formação de professores e de tradições de formação (Zeichner, 1993).

Larnier (1986) encontram, numa revisão sobre os diferentes focos de investigação didáctica, três concepções distintas que correspondem a outras tantas tendências na formação de professores: a) o professor como pessoa real, tendência que se refere à forma como as características humanas e pessoais do professor podem influir de modo importante na investigação e formação; b) o professor como sujeito com destrezas - aqui dá-se, nos programas de formação, mais importância ao treino das habilidades, condutas e competências do professor; c) o professor como decisor, enfatizando os conhecimentos específicos do professor como profissional.

No entanto, outros autores como Joyce (1975) preferem referir-se a modelos de formação de professores: a) modelo tradicional, que mantém a dicotomia entre a teoria e a prática por influência de um currículo normativo e orientado disciplina a disciplina; b) movimento de orientação social, que se apresenta numa perspectiva construtivista, opondo-se (tal como os seguintes) ao modelo tradicionalista; c) movimento de orientação académica, perspectivando o professor como um especialista que domina os conteúdos e que assume como principal tarefa a prática das disciplinas académicas na turma; d) o movimento de reforma personalista, em que *"a formação de professores deve ser um processo de libertação da sua personalidade que ajude a desenvolver-se a si mesmo no seu modo peculiar"* (Joyce, 1975:131); este modelo centra-se na importância da relação que o professor estabelece com os alunos, partindo dos aspectos da personalidade e afectividade do próprio professor; por último, os autores referem, e) o movimento de competências, focando a sua origem e desenvolvimento no treino que o professor for capaz de realizar ao nível das habilidades, das destrezas e das competências específicas.

Estes modelos foram posteriormente desenvolvidos por Zeichner (1983), no seu artigo sobre *paradigmas alternativos da formação de professores*, em que apresenta quatro paradigmas distintos da formação de professores, a saber: a) paradigma tradicional artesanal; b) paradigma personalista; c) paradigma condutivo; e d) paradigma orientado para a indagação. O autor agrupa-os em duas dimensões: a dimensão em que a formação de professores entende os contextos como correctos ou como discutíveis e a dimensão em que o currículo da formação de professores é ou não planeado *à priori*.

Baseando-se nesta categorização de paradigmas, Feiman-Nemser (1990) reclassificou as orientações conceptuais na formação de professores, caracterizando os seus aspectos fundamentais. No entanto, Marcelo Garcia (1999) esclarece que estas conceptualizações se aplicam fundamentalmente à formação inicial de professores, revelando insuficiências no desenvolvimento teórico e conceptual da formação contínua e profissional. Ainda assim, devemos esclarecer que nenhuma destas orientações cobre toda a complexidade de qualquer programa de formação de professores, pois *"cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhum oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa"* (Feiman-Nemser, 1990: 227).

A orientação académica na formação de professores visa, antes de mais, a transmissão do saber e o desenvolvimento da compreensão da matéria de ensino, sendo os professores reconhecidos como especialistas da sua matéria de ensino. Esta orientação enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares objectivando o domínio do conteúdo: *"a formação de professores consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura de matéria em que é especialista"* (Marcelo Garcia, 1999: 33).

Os orientadores ao assumirem-se como “actores-autores” do processo educativo em que estão inseridos, assumem-se também como *práticos reflexivos*, tornando-se também competentes para a necessária autocrítica, visão que lhes permite aceitar, adaptar e rejeitar sugestões inseridas no contexto de aula, realizadas pelos mesmos. Contudo, ser reflexivo não pode ser uma atitude temporária e inconsequente, ela tem de ser perene e consistente, ou seja, tem de assumir-se como uma forma de estar em educação: *"A acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possamos empacotar e ensinar aos professores"* (Zeichner, 1993: 18).

A prática, ao ser problematizada, desencadeia a acção reflexiva, procurando soluções lógicas para os problemas que a própria prática levanta sendo importante que estes sejam resolvidos. Isto exige dos professores muita intuição, mas também muito comprometimento emotivo e, de certo modo, apaixonado. No entanto, esses

sentimentos têm de ser controlados para que não provoquem cegueira perante a realidade, nem gerem impaciência. Atitudes como *abertura de espírito, responsabilidade, entusiasmo*, são enunciadas por Joyce (1975) de forma que, sem as considerar determinantes, define como características que os professores devem possuir e desenvolver, pois desenham o enquadramento necessário para uma tomada de decisões que permitam aceitar o que é real e verdadeiro, rejeitando as ideias tidas como certas e imutáveis.

Assim, conduzir a formação para a reflexão é o primeiro dever de qualquer formador/orientador. Isso só é possível se a orientação da formação se encaminhar no sentido da concepção e criação de situações com significado, de forma a constituírem-se como material para reflexão.

Para Feiman (1990), podemos perspectivar as orientações de formação de professores presentes nos programas das diferentes instituições formadoras de acordo com uma grelha conceptual constituída por cinco tipos de orientação: (a) académica; (b) prática; (c) tecnológica; (d) pessoal e (e) crítica/social. Cada orientação refere-se a um conjunto de ideias sobre as metas da formação de professores e os meios de os alcançar.

De um ponto de vista ideal, uma orientação conceptual inclui uma visão de ensino e aprendizagem e uma teoria de como aprender a ensinar. Estas ideias direccionam as actividades práticas da formação de professores, ou seja, como fazer um planeamento com base num programa de ensino, como desenvolver o programa e como o supervisionar.

2 - A Supervisão Pedagógica

Neste capítulo propomo-nos tecer algumas considerações sobre os modos como o conceito de supervisão tem sido encarado e estabelecer a sua relação com diferentes práticas de formação de professores que lhes estão subjacentes.

Assim, entendemos por supervisão de professores 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 (Alarcão, 2001). Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo onde o objectivo é o

desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional e pedagógica.

Goldhammer (1980) desenrola o ciclo de supervisão em cinco fases enquanto Cogan (1973) propõe oito. Em nosso entender, as três fases adicionais que Cogan apresenta não passam de subdivisões das fases principais propostas por Goldhammer. Assim, poderíamos dizer que o estabelecimento da relação entre o supervisor e o professor (Fase 1), a planificação da aula (Fase 2) e a planificação da estratégia de observação (Fase 3) são três momentos do encontro pré-observação. Do mesmo modo, a Fase 3 em Goldhammer (análise dos dados e planificação da estratégia da discussão) é subdividida por Cogan em duas fases distintas (Fases 4 e 5). O encontro pré-observação visa fundamentalmente identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar. O problema em estudo tenderá a ser tanto mais específico quanto mais experiente for o professor e do mesmo modo ajuda o supervisor/orientador na identificação do problema que será, naturalmente, tanto maior quanto mais inexperiente for o futuro professor.

É importante que este encontro se perspective como uma actividade de resolução de problemas. Primeiro, porque a actividade docente é essencialmente uma actividade de resolução de problemas, quer ela se situe a nível da motivação a utilizar, quer do conteúdo a apresentar e da forma de o apresentar ou avaliar, quer da maneira de envolver nas actividades os alunos mais perturbadores. Segundo, porque a psicologia da aprendizagem tem posto cada vez mais em realce a resolução de problemas como uma excelente forma de aprender. Terceiro, porque o futuro professor, adulto que é, tem de aprender fazendo, compreendendo o que faz e agindo de forma a ultrapassar situações que se apresentem mais problemáticas e cujas soluções têm de passar por ele. Por último, porque só assim o futuro professor terá um papel activo e poderá libertar-se progressivamente do supervisor/orientador e dar garantias de que continuará a desenvolver-se quando a presença do supervisor/orientador desaparecer.

Para que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor/estagiário e o supervisor/orientador uma relação de trabalho isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas

preocupações e dificuldades. É preciso também desmistificar a avaliação sumativa como o aspecto mais importante do processo superviso.

Do encontro pré-observação deriva a estratégia a seguir durante a observação das aulas do estagiário. Após esta mesma observação, o supervisor e o professor/estagiário, separadamente, analisam os dados recolhidos durante a aula e procedem a uma sistematização que torne possível a análise e interpretação desses dados, em conjunto, no encontro pós-observação. Nesta análise dos dados o professor/estagiário deve ter um papel activo, uma vez que só através da compreensão do significado dos dados é que se sentirá comprometido com o ensino que praticou e o ensino que deseja praticar. O papel do supervisor/orientador consiste em ajudá-lo a analisar os dados, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente à acção a seguir.

Neste sentido a supervisão poderá ser vista como um processo de desenvolvimento e de formação e definir-se na formação de professores (Alarcão e Tavares, 1987:18) 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”. Referem, ainda, estes autores que “a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo cujo objectivo é o desenvolvimento profissional do professor”. Em todo este processo é essencial que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho, baseada no respeito, na confiança e na compreensão. Cabe ao supervisor apoiar o professor a desenvolver as suas capacidades e competências e apoiá-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas com que se vai deparando.

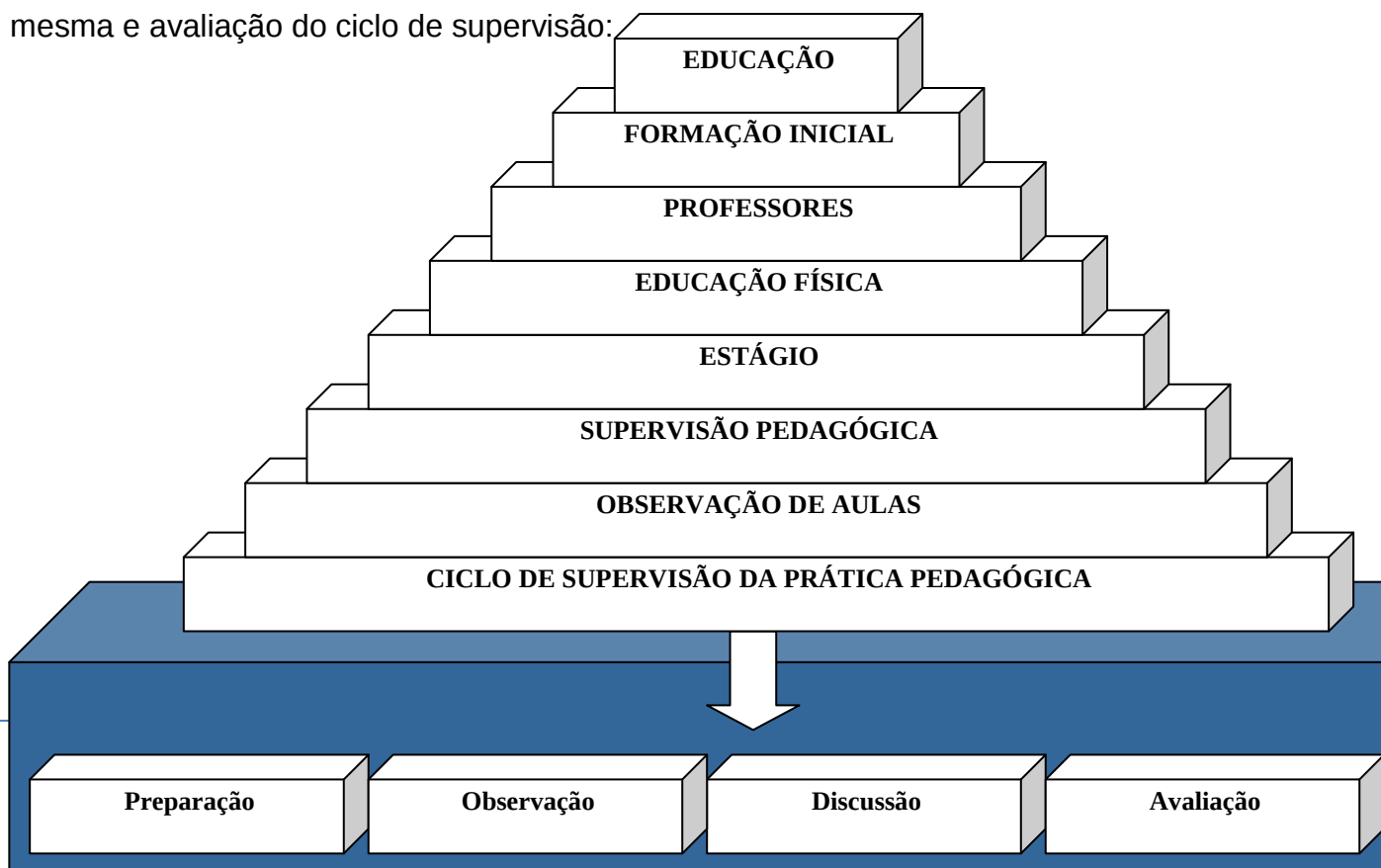
A supervisão pode ser comparada à relação tradicional professor/alunos, no entanto no caso da supervisão a relação é diferente por duas razões: primeiro, porque é normal que haja uma relação mais próxima e dialogante, mais pessoal; segundo, porque é uma relação entre adultos e apesar de diferente não deixa de ser uma relação de ensino/aprendizagem, em que o supervisor/orientador através do seu ensino deve ter uma influência directa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do futuro professor ou estagiário.

Na medida em que se propõe uma relação de ensino-aprendizagem baseada na identificação e resolução dos problemas da prática docente, o modelo “Stones” aproxima-se do modelo clínico, mas enquanto o modelo clínico se concentra na etapa

final da prática pedagógica, ou seja, no estágio pedagógico propriamente dito, o modelo “Stones” aborda não só a problemática da prática pedagógica em si mesma, mas também a sua relação com a componente psicopedagógica de índole teórica.

Propõe-se que entre a aquisição de conceitos ou conhecimentos (saber) sobre o acto pedagógico e a prática desse mesmo acto com vista ao desenvolvimento do saber-fazer se interponha uma fase de observação de actuações ao vivo, ou em gravação, de forma a permitir ao futuro professor identificar exemplos positivos e negativos dos conceitos em estudo e assim aprofundar os próprios conceitos antes de tentar pô-los em prática. Resumindo, cabe ao supervisor/orientador definir junto do professor/estagiário o conceito de feedback e realizá-lo sempre que necessário, no entanto para isso é necessário saber identificá-lo e saber quando pode ser aplicado. Para saber capaz de fazer essa distinção, o orientador precisa de observar e deve-lhe ser facultada a observação de actuações de qualidade variável e ocorrendo em contextos diferentes, devendo ser seguida de uma análise crítica. É nesta perspectiva que se vê a formação inicial psicopedagógica dos professores como passando por três fases: conhecimento, observação e aplicação. A supervisão da prática pedagógica propriamente dita vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialéctica entre a teoria e a prática. A teoria informa a prática pedagógica e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque exige um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina.

Neste modelo, o ciclo de supervisão da prática pedagógica consiste em quatro etapas: preparação da aula com o estagiário, observação da aula, discussão da mesma e avaliação do ciclo de supervisão:



3 - A Observação

A Observação é uma estratégia que se relaciona com o campo educativo, ou seja, é elaborada uma acção estruturada baseada no processo de ensino e aprendizagem, de forma a alcançar os objectivos do ensino.

Em Formação de Professores, a Observação tem sido uma estratégia bastante utilizada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação. Observar o professor em formação surge com a intenção de o ajudar a construir as suas práticas como docente e a modificar algumas atitudes com vista à sua promoção profissional.

O feedback que surge após a aula do estagiário, na presença dos seus colegas e do supervisor pedagógico, constitui uma das técnicas de formação mais tradicionais. Este feedback deverá assumir sempre um aspecto de carácter construtivo e formativo.

O observador ou o grupo de observadores têm necessidade de saber o que observar e como fazê-lo. As críticas feitas deverão ser objectivas com vista a permitir ao futuro professor aderir verdadeiramente aos resultados da Observação e definir com os seus observadores a orientação a dar à sua acção.

Na opinião de Postic (1979:50), *“os instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do jovem professor, situá-lo progressivamente numa perspectiva de evolução.”* Assim, os instrumentos devem permitir uma observação fiel e objectiva, e devem fornecer informações acerca da situação pedagógica vivida por um professor em formação, de tal modo que ele possa explorar essa informação com vista à sua evolução como docente.

O instrumento de Observação que é sugerido no artigo de Serafini e Pacheco (1990) tem igualmente propósitos de avaliação. Neste artigo, realça-se a ideia da Observação como elemento regulador da tomada de decisões e adquire um significado curricular na Formação de Professores. Assim, no referido artigo esta ideia surge segundo os seguintes pressupostos:

- Aprender a observar para aprender a ensinar
- Aprender a observar para aprender a investigar
- Aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo

Uma das características de um bom observador é proceder a uma avaliação adequada e objectiva da realidade observada e posteriormente realizar uma interpretação e controlo dos resultados encontrados.

A Formação de Professores é uma estratégia que se orienta para aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias ao exercício profissional, o qual não se pode desligar do contexto sociopolítico nem tão pouco, das contingências da escola e do currículo dos alunos, concebidos como o contexto onde o trabalho do professor ocorre e como espaço de intervenção da docência (Garcia, 1999). Na observação enquanto estratégia de formação, o jovem professor deve-se apoiar numa aprendizagem que finalmente conduzisse a uma mudança na prática de ensino através da reflexão na acção e depois da acção. Tal perspectiva é igualmente referida no artigo de Serafini e Pacheco (1990), onde é expressa a ideia de observação como processo de reflexão, ou seja, a observação não se deve centrar exclusivamente no comportamento e nas actividades desenvolvidas pelo professor. O artigo refere igualmente que é no modelo de supervisão de desenvolvimento que a observação é utilizada mediante um processo de colaboração e de cooperação entre supervisor e jovem professor para a resolução de problemas, com vista à reflexão e ao pensamento sobre os acontecimentos que emergem ao longo da formação.

A reflexão não deverá ser vista como um fim, mas sim um meio que concede aos indivíduos, através de um processo de contextualização da acção, uma construção interna da situação, permitindo visualizar novas formas de operar, como desenvolver a aprendizagem permanente através das situações profissionais no quadro de uma organização auto-formativa.

Em todos os sistemas de Formação de Professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e de atitude do professor em formação.

Para Estrela (1990), a utilização da Observação na Formação de Professores, implica essencialmente a utilização de grelhas de observação do comportamento, estruturando a Observação segundo critérios definidos, permite atingir graus satisfatórios de objectividade. Para Estrela (1990:57), as grelhas de observação *“constituem um meio de “feedback” objectivo, que não exige meios dispendiosos de registo como o “videotape”, requer a presença de observadores treinados. Poderão facilitar ao professor a tomada de consciência de si próprio em situação real. As*

grelhas poderão ser a base de uma pedagogia auto-correctiva ou de auto-aperfeiçoamento, que permitem controlar a evolução sofrida pelo professor no período de formação”. No entanto, a utilização destas grelhas com finalidades de formação, não é destituída de riscos.

A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da Formação de Professores. No entanto, as expectativas da sua utilização implicam uma ruptura metodológica em relação à observação da lição-modelo praticada nos sistemas tradicionais.

A aplicação da grelha de observação na Formação de Professores é um instrumento de diagnóstico podendo ser utilizada com o fim de fazer evoluir a situação registada, pois pode fornecer a tomada de consciência da desproporção entre os valores afirmados na filosofia da educação e a metodologia aplicada na prática.

Postic (1979:31), afirma que *“para os professores em formação, a grelha de observação serve para mostrar um estágio em comparação com os objectivos visados”*.

A grelha de observação dos actos pedagógicos, quando é aplicada nas condições que foram enunciadas, provoca no jovem professor uma atitude de motivação, tornando-o consciente do processo de interacção que se estabelece entre os alunos e ele próprio, abrindo-o a novas formas de acção pedagógica.

De referir que Serafini e Pacheco (1990:5) no seu artigo relacionam observação e “feedback”, isto é, afirmam que *“a observação adquire a sua máxima utilidade na formação de professores quando se associa efectivamente à retro-alimentação da informação ou do feedback”*. Actualmente existem três grandes tipos de “feedback”: a partir da observação participante (dos jovens professores), de técnicas de observação sistemática (categorizada) e da avaliação do supervisor.

No artigo de Serafini e Pacheco (1990), é apresentado um instrumento de observação com propósitos de avaliação. Assim, este instrumento é visto como um enorme contributo para os métodos de observação na sala de aula. Como referem os autores do artigo, Serafini e Pacheco (1990:7): *“ O IOPA (instrumento de observação com propósitos de avaliação) pode ser utilizado como informação complementar para avaliar uma aula sobre qualquer tema das Ciências da Educação. Foi elaborado para ser aplicado individual ou colectivamente e inclui critérios e indicadores de avaliação. A cada critério correspondem, teoricamente, vários indicadores, às vezes, em número indefinido. Contudo uma amostra, ou seja, um subconjunto escolhido, aleatória ou*

sistematicamente, poderá ser suficiente para uma adequada avaliação. Sugere-se neste instrumento cinco critérios e quatro indicadores para cada um deles.”

Este procedimento de avaliação com observadores participantes e independentes incide sobre factos observados nas aulas, manifestando, assim, ser um excelente auxiliar aos investigadores das Ciências da Educação que pretendem estudar a observação no espaço escolar.

Outro facto referenciado neste artigo diz respeito ao papel do líder (professor/supervisor) e a sua influência na motivação do professor/formando. Efectivamente, o desempenho do supervisor constitui um factor de relevo para o sucesso da formação e para uma aprendizagem efectiva do jovem professor. Essa formação deve permitir que o professor/formando se torne num educador profissional e consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar jovens e adultos.

Observar deverá ter o significado de considerar com atenção (atenção reflectida) para saber ou conhecer melhor. Observa-se o que se investiga, repara-se no que chama a atenção e aquele que observa num dado momento com uma finalidade científica.

O professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar (Estrela, 1990). Verificámos, igualmente, a existência de um conjunto variado de sistemas de observação. Poderemos dizer que estes sistemas correspondem a diferentes estruturas de estratégias de observação (Estrela, 1990).

Como refere Estrela (1990:61), “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores, no entanto, as perspectivas actuais da sua utilização implicam uma ruptura metodológica”.

O desfasamento entre teoria e prática, entre o que se prega e o que se pratica continua a ser excessivamente gritante. A escola em todos os níveis tornou-se um lugar privilegiado da contradição – defende-se a cooperação e fomenta-se a competição; exalta-se a criatividade e pratica-se a standardização; sustenta-se a necessidade de personalização e faz-se a massificação; prega-se a igualdade de oportunidades e produz-se a segregação; proclama-se a interdisciplinaridade e impõe-se a compartimentação.

Esta chamada de atenção do autor quanto às noções teóricas sobre a observação, na formação de professores, passa por esta análise de coerência de critérios dentro destas questões que são de grande importância.

Em investigações lidas reconhece-se a existência de erros e lacunas na prática corrente do estágio pedagógico. As intervenções nesta área demonstraram que uma supervisão bem planificada pode ter um impacto positivo nos conhecimentos, atitudes e comportamentos dos estagiários, orientadores de escola e supervisores universitários. O estágio pedagógico exige atitudes e capacidades de elaboração teórica, de investigação, de intervenção e de avaliação, projectando os casos, os problemas e as soluções particulares, nas actividades dos estagiários, que é, afinal, a referência e justificação da própria qualificação dos orientadores.

Nas palavras de Alarcão (1996:19) *“o orientador desempenha fundamentalmente quatro funções: observar a tarefa, abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade dos estagiários e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem”*.

A observação de aulas constitui, na formação inicial, um dos momentos mais importantes da supervisão pedagógica, pois implica levar o estagiário ou o futuro professor ao aperfeiçoamento da prática docente de acordo com as características do modelo de formação clínica. Em qualquer dos modelos de formação, a observação é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica. Assim, podemos considerar que o processo de observação pode ser sistematizado em três fases essenciais, conforme afirma Alarcão e Tavares (1987:34) *“estas fases da observação compõem o ciclo da supervisão e em qualquer dessas fases há uma colaboração conjunta do orientador e do estagiário”*.

Para Vieira (1993:33) supervisão é basicamente *“questionar, sugerir, encorajar e avaliar”* através de um processo de observação que decorre de três momentos distintos mas que se relacionam: a pré-observação, a observação e a pós-observação.

Estas três fases da observação constituem as bases do ciclo da supervisão com vista a exercer sobre o professor em formação uma acção pedagógica de qualidade.

O ciclo de supervisão tem como principal finalidade, como refere Vieira (1993), o confronto de diferentes expectativas acerca do processo de formação do futuro professor e segundo o autor pode ser apresentado através de três fases:

A fase da pré-observação

A fase da planificação, também designada pré-activa, é considerada como a fase da pré-observação onde são tomadas as decisões e definidos os objectivos a atingir na fase seguinte.

O encontro da pré-observação referido por Alarcão e Tavares (1987) e Vieira (1993) consiste na orientação individualizada ou ao nível do grupo de estágio, no período que antecede o desenvolvimento das actividades. Este momento representa uma ocasião de intercâmbio entre o orientador e o estagiário. Consiste num espaço em que as interacções afectivo-relacionais se conjugam, no sentido de criar um clima que favoreça a colaboração, a entreajuda entre os colegas do grupo, de modo a facilitar e a tornar mais eficaz este processo de formação.

É um momento de reflexão pré-activa em que o estagiário é levado a declarar os seus pontos de vista quanto a questões de carácter curricular e analisa a adequação do ensino às características pessoais dos alunos e às características contextuais da escola onde desenvolve a prática pedagógica. Neste sentido, o orientador deverá encorajá-lo a analisar as diferentes componentes da sua planificação, considerando a sua articulação, necessidade e reflexão sobre a sua relação com os alunos e demais intervenientes no processo educativo, levando-o a prever e a seleccionar determinadas tomadas de decisão com vista à resolução de problemas.

A pré-observação constitui um momento fundamental deste processo formativo, pois o valor e a qualidade da pós-observação dependem em grande parte do sucesso da pré-observação.

A fase da observação

O segundo momento ou fase interactiva corresponde à acção e à observação dessa acção para recolha de informações pertinentes e relacionadas com a situação em estudo. No que diz respeito à fase da observação, Alarcão e Tavares (1987) referem que observar é um dos principais objectivos da supervisão dado que “*ao observarmos temos como objectivo melhorar o ensino e a aprendizagem*”. Assim, este momento do ciclo de supervisão ao incidir na recolha de informação relativamente aos

objectivos traçados na fase da pré-observação, consiste em registar o que aconteceu durante o desenvolvimento da acção educativa, uma vez que os dados recolhidos vão constituir a base de discussão no encontro pós-observação.

Segundo Vieira (1993:38) *“observar é interpretar e como todo acto interpretativo, a observação reflecte a subjectividade do sujeito que observa”*. A observação descreve o que acontece, mais do que emitir um juízo de valor. A estratégia a seguir na observação, combinada com a fase da pré-observação, *“depende do objectivo que pretende atingir, do objecto que se quer observar e da natureza da observação”* (Alarcão e Tavares, 1987:104). Os registos da observação podem ser feitos através da utilização de instrumentos, construídos de forma simples e tendo em vista a objectividade e a facilidade na sua utilização.

A fase da observação é o momento em que o orientador deverá evitar qualquer intervenção na execução do estagiário, sob risco de se tornar inibitória. No entanto, quando observar inseguranças por parte do estagiário deverá encorajá-lo a prosseguir e levá-lo a enfrentar as dificuldades no contexto real de trabalho.

A fase da pós-observação

Finalmente é na fase pós-activa, considerada como encontro da pós-observação, que orientador e estagiário entram numa dinâmica de reflexão sobre a acção realizada. Nesta fase são analisados os dados recolhidos face aos objectivos traçados e destacam-se as causas ou factores que originaram a eficácia ou ineficácia da acção.

O objectivo desta fase, como refere Alarcão e Tavares (1987:118) *“é transformar a complexidade dos dados em representações claras e visualizar os dados significativos da observação”*.

Segundo Vieira (1993), a descrição do que observámos é o primeiro passo para uma reflexão crítica, a qual tem que ser orientada para a interpretação da actuação. O orientador terá que fazer um esforço para descrever os factos observados de modo objectivo e deverá incutir nos estagiários o mesmo espírito.

Nesta reflexão interactiva sobre a acção desenvolvida pelo estagiário são analisados e interpretados os registos feitos na ficha de observação do orientador.

Este questionamento possibilita ao estagiário justificar algumas tomadas de decisão assumidas durante a sua acção educativa e a oportunidade de ampliar um conjunto de conhecimentos e percepções, contribuindo para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

O questionamento e a dúvida é a forma mais formativa para reflectir sobre a acção do estagiário, pois o diálogo possibilita aprofundar as áreas onde o futuro professor manifesta mais dificuldades e que constituem problemas a serem ultrapassados.

Na fase da pós-observação, em que se confronta o trabalho individual do estagiário, a opinião do grupo de estágio e as observações do orientador, *“é essencial a existência de um clima afectivo-relacional em que prevalece a autenticidade na comunicação e onde todos exprimem as suas opiniões de uma forma livre, verdadeira e construtiva”* (Alarcão e Tavares, 1987:120).

C - Enquadramento Contextual

1 - A Formação Inicial dos Professores de Educação Física

A formação inicial de professores, nomeadamente de Educação Física é, hoje, entendida como devendo ser uma formação de nível superior exigindo o grau de licenciado e envolvendo qualificação profissional específica e exercício desta última. As necessidades formativas dos alunos, expressas nos perfis de saída de cada um dos níveis de ensino e, mais especificamente, nos programas das disciplinas de cada um dos níveis de ensino, deve constituir critério de avaliação da adequação da formação de professores e a dimensão prática pedagógica dá um importante contributo nessa formação.

Os planos de formação de professores devem garantir a integração dos aspectos relativos às matérias a ensinar com os aspectos pedagógicos teóricos e práticos num modelo de formação integrada onde as matérias das diversas componentes - formação disciplinar e formação pedagógica - são leccionadas em simultâneo e, se possível, desde o início do curso. Para além da presença simultânea das duas dimensões de formação, procurar-se-á, ainda, uma articulação dessas duas

componentes para que se possa considerar a sua integração, aspecto essencial da formação.

Numa pesquisa efectuada, acerca da formação profissional docente, deparamo-nos com a existência de diversos documentos sobre esta temática, que reflectem a pertinência e actualidade que lhe está subjacente. O trilho por onde iremos passar tentará esboçar a relação entre a socialização e a formação, pois os estudos sobre a socialização profissional dos professores entrelaçam-se com outros campos de pesquisa sobre o professor, como sejam: a formação docente, incluindo as políticas de formação; o conhecimento/saber do professor; o desenvolvimento profissional e a profissionalização.

A literatura é unânime em aceitar que este processo acontece desde que o indivíduo entra no contexto escolar, acompanhando-o ao longo de toda a sua vida, permitindo a construção de representações no campo específico em que o profissional exerce a sua actividade (Alves, 2001:54). Na actividade docente, este processo não se esgota nos períodos formais de preparação (como a formação inicial), mas decorre muito antes dessa etapa, "através de uma aprendizagem do ensino por modelação enquanto discente e transversalmente pelas influências e experiências sociais não escolares e, depois da formação inicial, tanto no período de indução como ao longo da carreira" (Carvalho, 1996:36).

A actividade profissional desempenhada pelos professores, tal como acontece em outras actividades profissionais, é orientada, também, pelas representações que os mesmos têm sobre a sua função docente: por um lado, a noção do papel social que lhes é atribuído; por outro, os comportamentos profissionais que desenvolvem e que são modelados pelas normas e expectativas que a sociedade e as instituições estabelecem, as quais decorrem igualmente das representações que estas têm da actividade docente. Com efeito, o processo de socialização do professor acompanhará toda a sua carreira profissional, e *“mesmo quando não existam possibilidades de realização das pretensões dentro do sistema escolar, haverá tendência para transitar para outros voos”, na tentativa de realizar os seus objectivos* (Nóvoa, 1991:99), com o intuito de obter o reconhecimento e aceitação pelos seus pares.

No passado, os professores do ensino primário e os párocos representavam os principais agentes culturais nas aldeias e os professores do ensino secundário pertenciam à elite social das cidades, mas esta realidade já não faz parte do presente (Nóvoa, 1991). No tempo actual, a imagem social dos professores está em declínio, há

uma perda de prestígio que está ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local.

Numa época em que a sociedade em geral parece questionar o papel da escola e dos professores, estes últimos, pressionados e pouco apoiados pelas estruturas ministeriais, começam a revelar sentimentos de insatisfação perante o exercício da sua profissão. *"A "crise" alastra, o mal-estar dos professores aumenta e toda a gente fala da escola e deplora a situação dos alunos que ou não sabem nada ou têm a cabeça cheia de coisas inúteis por incompetência ou inoperância dos professores"* (Nóvoa, 1991:175).

Nos últimos anos, assistimos, cada vez mais, ao assumir da ideia de que o desempenho da função docente exige que se perceba o professor como um profissional, isto é, alguém que seja portador de um profundo conhecimento científico e pedagógico, com capacidade de exercer as suas tarefas profissionais com autonomia e responsabilidade. Por sua vez, *"os professores estão no centro do processo educativo. Quanto maior for a importância atribuída à educação como um todo – seja com vista à transmissão cultural, à coesão e justiça sociais, ou ao desenvolvimento dos recursos humanos, tão críticos nas economias modernas e baseadas na tecnologia - maior deverá ser a prioridade concedida aos professores responsáveis por essa mesma educação"* (OCDE, 1989).

O processo de socialização docente decorre em contextos sociais estruturados, inseridos numa quádrupla vivência da estrutura escolar: como aluno; como aluno-professor; como membro de um grupo ocupacional e como professor de uma organização, sem esquecer as restantes agências de socialização, como sejam a família, o clube desportivo ou os meios de comunicação de massa (Carreiro da Costa, 1996), o que pressupõe afirmar que esse processo não se circunscreve só à vida escolar.

Tal como acontece com os restantes professores, também o professor de Educação Física, no seu processo de socialização, agrega distintos tipos de experiências em diferentes contextos, nomeadamente: as experiências anteriores à formação inicial, relacionadas com a Educação Física e actividades desportivas realizadas, as culturas organizacionais implementadas nas escolas para a prática desportiva, passando pelos agentes de socialização que marcam significativamente o percurso social dos indivíduos. (Carreiro da Costa, 1996). Deste modo, deve ser reconhecido que a formação inicial se situa num ponto central, entre as experiências

de pré-formação inicial e o desempenho da profissão docente.

Quando se reflecte acerca da formação do professor de Educação Física, *“deve estar sempre presente um entendimento muito claro da natureza, da essência e dos contornos da sua profissão”* (Bell, 1993:5).

Como já tínhamos referenciado anteriormente, a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida.

Atendendo a esta perspectiva, devemos estar cientes de que o professor de Educação Física começa por aprender o seu significado, através das experiências que vivera enquanto aluno durante as diversas etapas do ensino básico e secundário, ou mesmo enquanto praticante num clube desportivo.

Esta longa aprendizagem por observação, já designada por vários autores, desenvolve nos candidatos a professores estratégias particulares de socialização durante os programas de formação, exercendo influência na respectiva formação (Carreiro da Costa, 1996).

Zeichner (1990, citado por Carreiro da Costa, 1996) denominaram este período de aprendizagem e interiorização das normas e valores profissionais por fase anterior à formação.

A formação inicial, propriamente dita, é o período durante o qual o candidato a professor irá adquirir os conhecimentos científicos e pedagógicos, assim como as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente. Contudo, se esta etapa de formação não for profícua na promoção da alteração das concepções antecedentes incorrectas sobre a escola, a Educação Física e o ensino, os candidatos a professores transportarão para o curso ideias que irão influenciar permanente e decisivamente as suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos, quando realmente forem professores de Educação Física (Carreiro da Costa, 1996).

“A Educação Física vive mergulhada num turbilhão de objectivos e perspectivas, não existindo uma cultura profissional, isto é, um corpo de conhecimentos, valores e referências comuns a todos os membros da profissão, que constitua um código normativo que ajude na tomada de decisões profissionais” (Carreiro da Costa, 1996:11).

Parece ser unânime na literatura a existência de uma "cultura da diversidade",

cultura essa que parece estar na génese da maioria das dúvidas que caracterizam a crise da Educação Física nos sistemas educativos e na ineficácia dos cursos de formação.

A formação de professores de Educação Física em Portugal assume contornos paradigmáticos. São exemplo disso as inúmeras designações dos cursos que existem, tanto no ensino superior universitário, como no politécnico, assim como a diversidade de planos de estudos existentes para a certificação de professores de Educação Física, implicando que os recém-formados cheguem ao campo da profissão, formados por concepções e modelos muito díspares criando uma certa desorientação (conceptual, metodológica e deontológica) para o grupo profissional (Proença, 1998).

Talvez, nos dias que correm, estejamos a assistir a uma nova mudança na formação de professores de Educação Física, uma vez que são já inúmeros os docentes que saem todos os anos das Instituições de formação e que não conseguem colocação. Talvez seja hora de reestruturar a formação de professores nesta área e recolocar a pergunta: "Que objectivos, conteúdos e estratégias devem integrar os programas de formação de professores?"

Curtner-Smith (1999) realizou um estudo com o objectivo de: a) conhecer as interpretações que os professores de educação física faziam do Currículo Nacional introduzido em 1992 em Inglaterra e País de Gales; e b) identificar os factores que influenciavam essas interpretações. Os resultados mostraram que os professores adaptavam, recriavam e modificavam o novo currículo de acordo com as suas crenças e perspectivas sobre o ensino da Educação Física. Uma investigação igualmente importante para compreender a influência que as crenças dos professores podem ter na implementação de novos currículos foi o estudo levado a cabo por Daniel Behets (2004). Este autor analisou as orientações educativas de professores de Educação Física do ensino básico e do ensino secundário e comparou os perfis desses professores a partir das inovações pedagógicas introduzidas pelo Governo da Flandres na disciplina de Educação Física. Behets verificou que os professores adaptavam as finalidades definidas no currículo de acordo com as necessidades que pensavam ser a dos seus alunos.

De facto, os resultados dos estudos atrás referenciados corroboram a ideia de que o êxito das reformas curriculares depende, em última instância, das perspectivas pedagógicas partilhadas pelos professores e de como elas se concretizam nas suas práticas educativas, no momento de interagirem com os alunos. Os programas

escolares são interpretados pelos professores que depois os adaptam à realidade dos contextos onde trabalham; raramente os programas são transpostos de forma mecânica para a sala de aula. A Educação Física tem muito a oferecer aos alunos e um contributo fundamental a dar à promoção da qualidade de vida da sociedade. Por outro lado, há que reconhecer que nunca existiu uma consciência social tão grande sobre o papel que a Escola e a Educação Física podem e devem desempenhar na melhoria da saúde pública, muito particularmente na promoção de estilos de vida activos e saudáveis (Blankenship& Solmon, 2004).

A realidade complexa, e em contínua mudança, da Educação Física exige a formação de professores que disponham não só de um repertório de técnicas de ensino, mas sobretudo de conhecimentos, de valores e objectivos educativos, assim como de competências capazes de determinar o tempo de aplicação dessas técnicas, isto é, a Educação Física necessita de professores educados como profissionais reflexivos. Para tal, os cursos de formação de professores de Educação Física devem assumir "a aprendizagem da reflexão" como linha mestra subjacente a todo o currículo (Sobral, 1993).

A formação em Educação Física e Desporto permite uma oferta heterogénea de actuação em áreas de intervenção, sobretudo, no século em que estamos, na intervenção orientada para a satisfação de uma das necessidades fundamentais do homem em sociedade: o aperfeiçoamento do corpo (Proença, 1998).

A formação de professores, na qual se inserem também os professores de Educação Física, enquanto domínio de conhecimento científico carece de uma melhor definição conceptual das suas fronteiras e de uma identificação mais precisa dos objectos que no seu interior residem” (Sobral, 1993).

2 - O Estágio Pedagógico em Educação Física

O Estágio Pedagógico e as Práticas Pedagógicas, que correspondem à componente de formação profissional, surgem em licenciaturas responsáveis pela formação profissionalizante de professores, constituídas, na sua estrutura essencial, por um modelo de formação com diversas componentes básicas; uma componente de formação geral, uma componente de formação científico-cultural na área disciplinar, uma componente de formação pedagógica e didáctica e, finalmente, uma componente de prática pedagógica orientada que decorre nas Escolas.

As duas últimas componentes (formação pedagógico-didáctica geral e aplicada e prática docente orientada) correspondem à formação profissional para a docência. A respeito desta estrutura e destas componentes existe, como vimos, um consenso generalizado sobre o seu valor nos programas de formação de professores, pelo menos, neste nível de generalidade. Estas experiências são consideradas decisivas na formação e, entre os estudantes e profissionais, tem sido bem acentuado o desejo de as tornar mais precoces na formação e de aumentar o seu peso na formação.

Nos dois modelos, por referência aos aspectos técnicos da formação de professores, exige-se uma organização cuidada e precoce das experiências de prática profissional, com situações de supervisão.

Do ponto de vista da formação, refira-se que a prática pedagógica e os estágios utilizam, naturalmente, diversas técnicas de formação de professores. O facto da prática de ensino real sob supervisão ser dominante não deve fazer esquecer a existência de lições-modelo e lições-tipo da responsabilidade dos orientadores escolares e às quais os estudantes assistem; a observação sistemática de aulas dos colegas estagiários, a utilização da observação sistemática, a análise e crítica de textos didácticos, a comunicação verbal e a aprendizagem dos processos de planificação e avaliação do ensino e das aprendizagens.

O uso do "feedback" sobre a actuação do professor, quer pelos orientadores, em situações de análise conjunta, quer por auto-análise, quer, ainda, por colegas em formação, é utilizada de um modo sistemático. Esta análise realiza-se na base de um suporte qualitativo, clínico, estruturado em torno de processos de observação sistemática do ensino.

A supervisão pedagógica é, sublinhamos, a estratégia formativa dominante sendo utilizada em todas as etapas de formação de professores: na formação inicial, na indução e na formação contínua e caracteriza-se, no essencial, por uma relação de ajuda (de aconselhamento e acompanhamento) para a resolução de dificuldades/problemas revelados numa das áreas da actividade profissional (normalmente o ensino) e para a construção de soluções que os permitam ultrapassar.

A supervisão utiliza uma relação de cooperação entre um profissional mais competente e um profissional ou grupo de profissionais menos competentes que se desenrola no "terreno profissional" (ou por referência directa a ele) e visa identificar e diluir os hiatos existentes entre a formação teórica e as exigências práticas de desempenho profissional (num sentido biunívoco), sendo, também, um poderoso

instrumento de construção de novos saberes profissionais.

Ao utilizar uma relação sistemática e prolongada no tempo, que se desenvolve em várias etapas e segundo diferentes técnicas de formação, potencia-se a alteração de concepções e processos de pensamento, proporcionando condições para os professores reflectirem sobre as suas próprias práticas, o que optimiza os efeitos dessa formação.

A supervisão promove a aquisição e o aperfeiçoamento das competências de ensino, a colegialidade, um espírito de abertura e de comunicação entre os professores, permite reduzir a ansiedade e o mal-estar profissional, sobretudo, nas situações de contacto inicial com a profissão, criando condições para promover a autonomia e o desenvolvimento pessoal e modificar atitudes profissionais e pessoais.

Os benefícios da supervisão, segundo Metzler (1990), envolvem o desenvolvimento da capacidade de reflexão e compreensão sobre a sua actividade profissional, a criação de um clima positivo na escola, melhorando o grau de comunicação, abertura e colaboração dos professores entre si. Favorece, ainda, o controlo da ansiedade/stress, o estado de satisfação e o nível de investimento profissional dos professores, a autonomia, a auto-formação e a auto-eficácia dos professores. Favorece, também, uma atitude positiva face ao próprio processo de formação/supervisão, permitindo uma atitude mais positiva face aos esforços de formação contínua.

Metzler (1990) refere-se ainda às condições de sucesso da supervisão afirmando que, quando é realizada a longo prazo, tem maiores repercussões na modificação dos comportamentos de ensino e de aprendizagem e que exige que os supervisores conheçam bem e saibam utilizar as técnicas da supervisão.

No que se refere à avaliação na formação, as metodologias de supervisão apontam para a possibilidade e necessidade dos estagiários participarem no controlo do programa já que esta participação está directamente relacionada com o seu sucesso.

A evidência parece, ainda, apontar o facto de que programas de curta duração são menos eficazes que programas de longa duração e que o nível de estruturação também é importante (programas de formação e treino bastante estruturados, assim como a utilização de materiais de auto-formação, potenciam as possibilidades de sucesso).

Também o apoio, no decorrer da actividade profissional, após a formação,

aumenta as possibilidades de manter as mudanças operadas, sugerindo a necessidade de anos de indução profissional.

Metzler (1990) abordando os traços negativos da supervisão, identifica a supervisão com um acto de inspecção/avaliação do ensino ou dos professores, perigos que são evidentes no Estágio Pedagógico e nas Práticas Pedagógicas já que o formador se investe, também, na função de avaliador/classificador.

Refere, ainda, a necessidade de evitar o carácter autoritário da acção do supervisor e o perigo de utilização de técnicas de formação escolhidas de acordo com a experiência pessoal, que não atendem à forma como os professores aprendem e aos conhecimentos mais actuais sobre estas questões. A prática das competências em classe, o apoio durante o ensino ("coaching"), o feedback constante, a apresentação da teoria, da racionalidade que a suporta e dos princípios que a orientam e a demonstração das competências são os alicerces destas disciplinas de formação pedagógica e profissional. Acresce a estas estratégias uma outra, implementada no sentido de permitir a diferenciação do processo formativo numa lógica de projecto e consubstanciada na realização de Planos de Formação Individuais, sobreponíveis ao plano geral traçado inicialmente e permitindo aos estudantes, em função do seu projecto formativo, introduzir adaptações ao percurso de formação de acordo com necessidades evidenciadas.

Na realidade, na planificação da formação de professores, é corrente a definição de diversas etapas. Essas etapas consubstanciam grande parte do trabalho de planificação da formação e tomam a forma de Planos Individuais de Formação.

Em cada etapa importa identificar o nível inicial e os comportamentos finais (objectivos da formação), estabelecer progressões entre a linha de base e os objectivos de formação, seleccionar as estratégias e as técnicas de formação mais adequadas para a actividade de formação, organizar a sua sequência temporal, calendarizar essas acções bem como planear formas de controlo e avaliação da formação.

Nesta operacionalização dos ciclos de formação importa definir as experiências de formação no que se refere aos conteúdos, à frequência e à sequência das acções de formação. Importa, de seguida, definir o processo de avaliação, clarificando os parâmetros a focar, os procedimentos a utilizar e os momentos de realização e análise, promovendo sínteses da informação recolhida durante a prática de formação com base em informação registada por escrito, com indicadores objectivos a que se

seguirá, naturalmente, a análise e juízo de valor sobre os resultados das sínteses realizadas bem como a comparação face aos objectivos individuais em cada ciclo de formação.

Estas áreas formativas, apresentam, uma área de fundamentação e exploração dos dados fornecidos pela investigação e urna área teórico-prática, que engloba a utilização e o desenvolvimento de estratégias pedagógico-didáticas de planeamento, condução e avaliação do ensino, directamente aplicadas aos processos de ensino e de aprendizagem característico da Educação Física e do Desporto Escolar. Neste contexto não se excluem, também, os objectivos de desenvolvimento das competências pessoais e institucionais; competências de cooperação e de responsabilidade pessoal e o sentido crítico que é considerado transversal na sua interacção com as competências referidas.

Na realização de qualquer actividade prática ou teórica, devem ser estimuladas e avaliadas competências sócio-afectivas como as expressas acima, procurando, também, criar-se condições de realização e satisfação pessoal que garantam uma transição fácil para o mundo do trabalho. (Simões, 1995)

Os modelos de formação definem, neste contexto, competência docente como conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes que permitem a concretização das funções ou tarefas docentes. Nota-se, assim, que a eficácia dos desempenhos profissionais está dependente das condições concretas de exercício profissional, condições que cabe ao professor avaliar, tendo em conta circunstâncias particulares e razões justificativas. Neste sentido dominar as competências significa, também, saber quando, como e porquê utilizá-las.

Esta perspectiva funcional e ecológica de competência procura evitar visões fragmentadas dos saberes e das funções de ensino, entendendo as competências numa perspectiva global, como núcleos de acções ou seja, como tarefas envolvendo actos relacionados e baseia a especificação das competências numa organização hierárquica onde se valoriza a capacidade do professor integrar os elementos específicos que são necessários para o exercício das funções mais gerais.

Uma outra característica dos modelos, quer de prática pedagógica quer dos estágios é a existência de dois orientadores, um universitário ou académico, portador de uma visão mais "teórica" e outro, da própria escola que recebe o estagiário, professor cooperante, portador de uma visão mais "prática" do ensino. Consideramos tal característica, um dos recursos fundamentais de formação do jovem professor. Na

realidade, a tensão, as contradições e desajustes entre as duas formas de pensamento representam um desafio para a teoria e para a prática que só pode enriquecer um processo de formação profissional que oscila entre a reprodução de práticas profissionais habituais e a necessidade de inovação. Não se espera, deste modo, que o orientador académico possua experiências profissionais equiparáveis ao orientador da Escola mas que, pelo contrário, se situem em planos diferentes de intervenção.

Como afirma Simões (1995), aprender com alguém pode representar, sobretudo, um processo de imitação, de acomodação a práticas profissionais dominantes onde as mudanças inovadoras poderão ou não ocorrer. A presença do orientador académico pode ser um instrumento poderoso para combater esses efeitos. Esta dupla responsabilização pela formação permite, ainda, validar decisões formativas complexas e aumentar o rigor e a coerência dos processos avaliativos.

A componente de prática pedagógica funda-se, também, no apoio sistemático que provém da escola do núcleo de estágio, na colaboração dos orientadores e dos grupos de Educação Física, integrando-se nos planos e actividades da escola, de acordo com os planos de desenvolvimento e os projectos educativos dessa escola, numa integração (por vezes complexa) entre o projecto formativo da Escola de Formação e esses projectos.

Neste contexto, as próprias escolas e os seus orientadores retiram diversas vantagens: reconhece-se, hoje, que um dos meios mais válidos de formação contínua reside em promover a participação dos professores em programas de formação de futuros docentes, permitindo-lhes actualizar conhecimentos e aptidões. Por outro lado, os estagiários são animadores de diversos projectos de Escola, facilitando a transformação das práticas correntes nesses ambientes.

A imersão dos orientadores académicos nos espaços reais de ensino representa a imersão num meio com fortes possibilidades heurísticas, daí resultando benefícios para a validação de teorias e modelos, para a formulação de hipóteses e problemas, para a concretização de trabalhos de pesquisa e para a divulgação dos seus próprios resultados. Por outro lado, ainda, a existência frequente de um módulo denominado "sessão científico-pedagógica", embora, predominantemente nas instituições superiores, procura estreitar os laços de uma formação que sendo profissional não pode esquecer que uma profissão superior é sempre uma profissão baseada na investigação, que o professor é um agente decisivo da construção dos saberes

pedagógicos. Desta lógica resultam diversos trabalhos de iniciação à investigação produzidos no âmbito das próprias escolas sobre problemas da profissão e apresentados em contextos profissionais, numa lógica de investigação-acção.

D - Enquadramento Metodológico

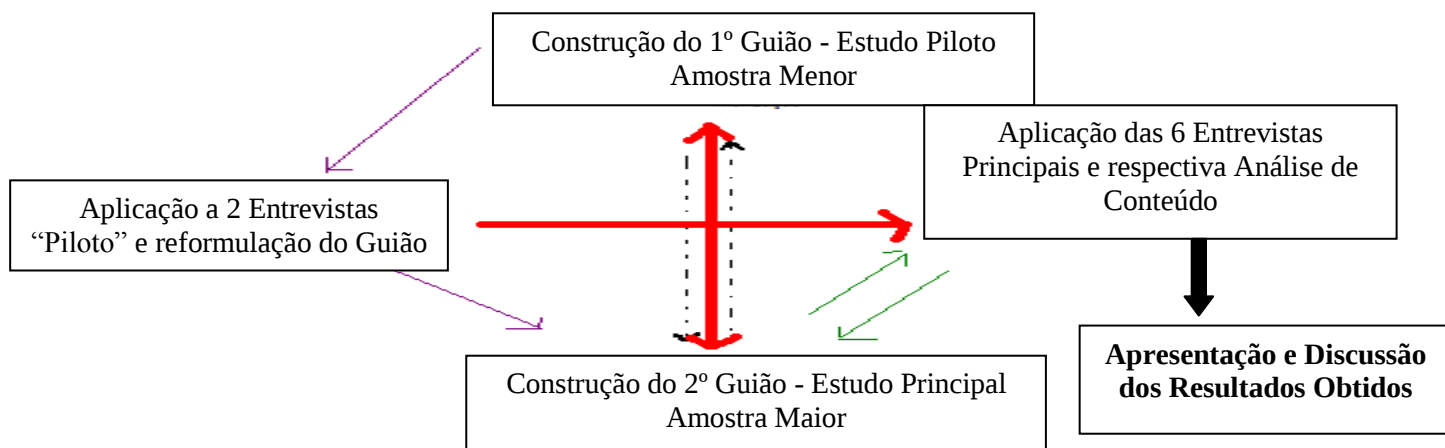
A investigação qualitativa em educação pode assumir diversas formas e ser conduzida em múltiplos contextos.

Em investigação qualitativa os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa que são dados ricos em pormenores descritivos em relação a pessoas, locais, conversas, sendo assim de complexo tratamento estatístico. A investigação qualitativa não tem como objectivo responder a questões prévias ou testar hipóteses. O que se pretende é a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva do sujeito da investigação. Assim, os dados são normalmente recolhidos através de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos naturais. As estratégias que melhor se adequam à investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade. A maioria dos estudos é desenvolvida com pequenas amostras. Podendo acontecer que o investigador restrinja o seu estudo a um único sujeito.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, o que se deve ao facto do investigador incidir o seu estudo nos comportamentos naturais das pessoas, frequentando os locais em que os fenómenos que está a estudar se desenrolam de forma natural (Bogdan & Biklen, 1994).

Verificámos ainda que alguns investigadores têm uma atitude positiva perante a utilização de métodos e de estratégias de investigação qualitativa e interpretativa, embora reconheçam algumas das suas fragilidades quer ao nível conceptual, quer ao nível metodológico e processual.

Seguiremos, assim, esta linha de investigação, pois entendemos que é a mais adequada para tentar responder aos objectivos deste estudo. Trata-se de uma investigação essencialmente qualitativa/subjectiva e descritiva das respostas dadas às questões elaboradas no guião. No entanto a construção do guião final respeitou uma série de etapas que fazem parte deste tipo de investigação, etapas essas que traçam a linha de pensamento do estudo e que passamos a esquematizar:



1 - METODOLOGIA DOS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

O nosso estudo abarca-se nas ciências sociais e humanas e como todos os fenómenos sociais, encontra-se condicionado por um contexto próprio (histórico e cultural) e específico, que tem que ser tomado em conta para se compreender o fenómeno social em causa, impossibilitando simultaneamente a sua generalização a outros contextos.

Para Berger (1992:23), a investigação em Ciências da Educação, pode ser encarada de duas diferentes formas: *"como um trabalho crítico, isto é, como um trabalho de contestação, de problematização das práticas sociais"* ou como um trabalho positivo com o intuito de analisar realidades passíveis de desenvolvimento e progresso.

Em relação à técnica de recolha de dados, neste estudo utilizou-se a entrevista semi-directiva (semi-estruturada) com os sujeitos inquiridos.

1.1 - Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa em educação pode assumir diversas formas e ser conduzida em múltiplos contextos. Em investigação qualitativa os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa que são dados ricos em pormenores descritivos em relação a pessoas, locais, conversas, sendo assim de complexo tratamento estatístico.

A investigação qualitativa não tem como objectivo responder a questões prévias ou testar hipóteses. O que se pretende é a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva do sujeito da investigação. Assim, os dados são normalmente recolhidos através de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos

naturais. As estratégias que melhor se adequam à investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade. A maioria dos estudos é desenvolvida com pequenas amostras. Podendo acontecer que o investigador restrinja o seu estudo a um único sujeito.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, o que se deve ao facto do investigador incidir o seu estudo nos comportamentos naturais das pessoas, frequentando os locais em que os fenómenos que está a estudar se desenrolam de forma natural (Bogdan & Biklen, 1994).

Através da pesquisa bibliográfica efectuada notámos que muitos investigadores educacionais, desde há algum tempo, usam frequentemente abordagens e metodologias qualitativas nos seus estudos relativos a questões ligadas às Ciências da Educação e afins.

Verificámos ainda que alguns investigadores têm uma atitude positiva perante a utilização de métodos e de estratégias de investigação qualitativa e interpretativa. Seguiremos no entanto esta linha de investigação, pois entendemos que é a mais adequada para tentar responder aos objectivos deste estudo. Ou seja, o conhecimento advém de questões que se colocam, de expectativas que se criam, de hipóteses que se põem e se confirmam ou não, de descobertas e experiências que se fazem e é desta maneira que o indivíduo vai construindo, desenvolvendo e aperfeiçoando o seu conhecimento, acerca do mundo que o rodeia, bem como a sua própria realidade, a globalidade do seu saber. É através da investigação que se pesquisa, que se observa, que se explora, que se analisam problemas e situações e que se constroem resultados.

Fortin (1999) referiam que os enfoques qualitativos se preocupavam com o reunir a totalidade dos aspectos relacionados com um acontecimento específico da experiência humana e que, por este motivo, tendiam a fornecer uma visão global e profunda dos fenómenos em causa.

Para Fortin (1999:14) *"a investigação qualitativa, preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade. "*

A metodologia escolhida, para o estudo em questão consiste numa abordagem qualitativa, uma vez que as questões de partida, em causa não são operacionalizáveis em função de variáveis, mas sim em função de um fenómeno específico em contexto

real e original, que implica os próprios indivíduos, as suas relações interpessoais e o significado único que cada um atribui ao fenómeno em estudo.

Assim, este tipo de investigação tem como meta a atingir, a compreensão do significado feita pelos sujeitos inquiridos, relativamente ao acontecimento em questão bem como às acções provocadas pelo mesmo, o que vai coincidir com o que defendem Bodgan e Biklen (1994) ao definirem investigação qualitativa, como sendo um termo que abrange múltiplas estratégias de investigação, com características comuns e em que os dados obtidos, são qualitativos, ou seja, trata-se de um tipo de informação rico em inúmeros pormenores do tipo descritivo, como: *"pessoas, locais e conversas"*, que implicam um tratamento de informação bastante complexo, segundo Bodgan e Biklen (1994:16).

Segundo os mesmos autores, verifica-se um questionamento constante, com o objectivo de o investigador tentar apreender e compreender ao máximo o que os sujeitos experimentam, o modo como o fazem e como interpretam, e a forma como fazem a estruturação do contexto social onde se encontram inseridos.

No entanto, há uma semelhança constante e unificadora entre os investigadores qualitativos, ou seja, a perspectiva fenomenológica em que o principal objectivo será o de *"compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para pessoas vulgares, em situações particulares"* (Bodgan e Biklen, 1994:53). Dentro desta perspectiva, supõem-se que o investigador tenha uma posição neutra em relação à investigação em curso, isto é, que não faça previsões nem especulações acerca das interpretações dos próprios sujeitos a investigar. Desta forma, é dada extrema importância ao comportamento subjectivo dos indivíduos implicados no estudo, sendo um dos principais objectivos do investigador qualitativo *"penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos com o objectivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas."* (Bodgan e Biklen, 1994:54)

Outro aspecto não menos importante da perspectiva fenomenológica reside no facto de existir uma enorme panóplia de formas de interpretação de cada experiência, que emergem da interacção entre os indivíduos, de onde resulta a própria realidade, que equivale precisamente, ao significado das experiências de cada um. (Bodgan e Biklen, 1994)

1.2 - Desenho da Investigação

Este trabalho pressupõe, por um lado, contribuir para que os orientadores se tornem orientadores cada vez mais competentes e conscientes da sua importância no processo formativo dos futuros profissionais e por outro lado, assegurar aos futuros alunos uma orientação na prática cada vez mais completa e com maior qualidade.

O desenho da nossa investigação insere-se numa perspectiva qualitativa, com recurso à entrevista semi-estruturada ou semi-directiva como método de colheita de dados. Para o tratamento dos mesmos, recorreu-se à análise de conteúdo. Neste estudo entende-se o desempenho dos orientadores na supervisão pedagógica potencia o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que implica um questionamento constante acerca da realidade e acerca do seu próprio desempenho, quer como profissional, quer como orientador/supervisor de futuros professores.

Com a presente investigação, pretende-se compreender que aprendizagens realizam os orientadores na prática ao orientarem alunos do curso de licenciatura em educação física. Com o objectivo de poder, futuramente, transmitir e partilhar estas mesmas aprendizagens com outros colegas, quer orientadores quer futuros orientadores, entre os contributos que se pretendem obter a partir desta investigação.

Neste sentido, traçou-se o seguinte objectivo geral de investigação:

- Identificar as concepções e representações que os orientadores têm acerca estágio do Curso de Licenciatura em Educação Física, mais concretamente ao nível da supervisão pedagógica e da observação de aulas. Para o desenvolvimento e condução deste objectivo, formularam-se algumas questões auxiliares de pesquisa: Qual a importância que o estágio pedagógico tem na formação dos futuros professores? De que forma o estágio está organizado e estruturado pela faculdade? Que efeitos a observação produz nos futuros professores e nos orientadores? Quais as maiores dificuldades que um orientador possui no campo da observação?

Neste contexto, considerou-se ser o recurso à metodologia qualitativa, o mais indicado, uma vez que permite a compreensão das experiências vividas pelas pessoas na sua interacção com os outros, e o consequente conhecimento de sentimentos, valores, crenças e concepções inerentes a essas mesmas experiências. Assim sendo, apresenta-se em seguida o desenho metodológico do trabalho empírico desenvolvido na presente investigação.

2 - METODOLOGIA DO TRABALHO EMPÍRICO

Neste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa da questão em estudo. Este estudo de carácter mais descritivo é aquele cujo objectivo consiste em recolher informações que abarquem opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população. Fortin (1999:162) acrescenta que *"A maior parte dos estudos descritivos limita-se a caracterizar o fenómeno pelo qual alguém se interessa. Na maioria dos casos o estudo descritivo satisfaz pelo menos dois princípios: a descrição de um conceito relativo a uma população e a descrição das características de uma população no seu conjunto. "*

Neste sentido, este tipo de estudo preocupa-se com os indivíduos no seu todo, ou seja, vê a pessoa de uma forma holística. Portanto, mediante uma postura naturalista, foi interiorizado o objecto de estudo, com a plena noção de que o estudo só se poderia desenvolver com a ajuda e colaboração dos sujeitos, através das descrições das suas próprias experiências e da interpretação das mesmas. Fortin (1999:27), a este respeito, afirmam que: *"Este tipo de pesquisa baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios actores. "*

Assim, a situação em causa refere-se ao processo de orientação de alunos de licenciatura em educação física em situação de estágio pedagógico, numa escola pública do concelho de Lisboa que tenha protocolo com a Universidade Lusófona.

2.1 - Sujeitos do Estudo

Para selecção dos sujeitos que fazem parte do estudo, baseei-me em Danielle Ruquoy (1977) que nos refere: “Nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantido que nenhuma situação importante foi esquecida”. Sendo assim, na nossa investigação não são propriamente interrogadas um número ilimitado de pessoas, mas de alguma forma são seleccionadas um número

de inquiridos devido à representatividade e importância que têm em relação ao tema da investigação.

Posteriormente realizou-se as entrevistas aos seis orientadores de estágio (entrevistas de A a F). Na escolha dos orientadores tivemos em atenção entrevistar todos aqueles que orientam estágio da Universidade Lusófona em escolas públicas do concelho de Lisboa e reparámos que são seis os orientadores nestas condições(*) como se pode constatar no quadro seguinte:

Quadro 1 - Composição dos núcleos de estágio ULHT

	TIPO	ESCOLA	ORI ESCOLA	Estagiários
1.	SEC, 3º C.	Cidadela	Patrícia Santos	Vânia Silva, Inês Santos, Ricardo Azevedo
2.	E.B. 2,3	Conde Oeiras	Ana Margarida Moreira	Henrique Pessoa, Adriel Monteiro, João Louro
3.	SEC.	S. João Estoril	Maria José Bettencourt	Andreia Costa, Sofia Conceição, Maria Inês Carvalho
4.	SEC.	Ibn Mucana	João Alcobia	Alexandre Rodrigues, David Matos
5.	SEC.	Luís Freitas Branco	Fátima Saraiva	David Veríssimo, João Tavares, Rui Oliveira
6.	EB23+ Sec	Aquilino Ribeiro	José do Passo	Vânia Valente, Ana Rita Afonso, Danilo Melo
7.	SEC, 3º C.	Stuart Carvalhais	Alberto Potier	Sónia Cunha, Inês Rute Silva
8.	E.B. 2,3	Cardoso Lopes	Fernando Fernandes	Telmo Bento, Maria João Sousa, Gonçalo Rodrigues
9.	SEC.	Luísa Gusmão	Carlos Caetano (*)	Susana Violinha, Luis Fernandes, Tânia Leal
10.	SEC.	Camões	Alexandre Ramos (*)	Pedro Afonso, Jorge Merino, Marina Duarte
11.	SEC, 3º C.	Padre António Vieira	Ana Cristina Leite (*)	Nuno Brito, Andreia Silva, Francisco Frederico
12.	SEC.	Patrício Prazeres	João José Silva (*)	Carlos Franco, Susana Loureiro, Francisco Marçal
13.	SEC.	Braancamp Freire	Susana Pontes	Filipe Inácio, Tiago Severino, David Hacke
14.	SEC.	Portela	Isabel Mocho	Pedro Felício Santos, André Prates, Ana Margarida Silva, Tito Rosado
15.	SEC.	Portela	Luís Sampaio	Inês Baptista, Filipe Barroquinho, Lúcia Correia
16.	E.B. 2,3	Fernando Pessoa	Lúcia Gomes (*)	Catarina Costa, Sara Cândido, Pedro Tiago Alves
17.	E.B. 2,3	Telheiras nº 1	Luís Simas Meném (*)	Manuel Simões, Daniel Silva Monteiro, David Guedes
18.	E.B. 2,3	Maxial	Carlos Capela	Rosa Silva, Vasco Silva
19.	SEC, 3º C	Madeira Torres	Luís Filipe Saraiva	Bruno Jorge, Maria Leonor Nunes, Sara Alvarez Santos
20.	E.B. 2,3	S. Gonçalo	Nuno José Agostinho	Pedro Pereira, Ricardo Silva, João Martins

Os sujeitos tidos como actores principais no presente estudo são professores de uma escola pública, responsáveis pela orientação de estagiários de educação física (da formação inicial). E o objecto de estudo consiste nas representações realizadas por estes orientadores, na situação específica de observação/supervisão do estágio pedagógico, a decorrer num contexto real.

À elaboração de uma investigação qualitativa deve aliar-se a teoria que sustenta a natureza do próprio estudo, para que o investigador possa dirigir a melhor maneira para recolher a informação pertinente e delinear a melhor estratégia para a análise dos dados recolhidos. Em termos de recolha de dados, uma vez que o processo de aprendizagem tem um carácter subjectivo recorreu-se à entrevista como procedimento mais adequado, visto que é principalmente a partir do próprio sujeito aprendente que se pode obter a informação desejada.

2.2 - Campo de Estudo

Neste estudo traçou-se uma linha de raciocínio baseada numa investigação qualitativa, considerando esta, que existe um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzida em números, sendo o ambiente natural a fonte directa para a recolha de dados e o pesquisador para o instrumento-chave. Este tipo de estudo é normalmente descritivo e os pesquisadores tendem a analisar os seus dados indutivamente.

O processo de tratamento dos dados recolhidos iniciou-se com a passagem a escrito dos registos de gravação áudio das entrevistas, tão fielmente quanto possível. Assegurámos o sigilo da informação, segundo os procedimentos acordados entre as partes. Procedeu-se à atribuição das letras de A a F para as entrevistas com seis orientadores de estágio do Concelho de Lisboa.

3 - PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Nesta investigação optámos por utilizar como processo de recolha de dados a entrevista semi-directiva devido às características essencialmente descritivas do estudo em causa. Uma entrevista para fins de investigação, solicitada pelo investigador a cada um dos entrevistados, apoiada num guião que deixa o investigado

expressar-se segundo o curso do seu pensamento e o vai limitando nos parâmetros dos assuntos que se pretende conhecer. É portanto uma entrevista semi-directiva, para que o professor se exprima o mais livremente possível, de modo a fornecer as informações mais completas e precisas sobre o tema a tratar, embora mantendo-se sempre dentro dos temas que interessa investigar.

A entrevista caracteriza-se por ser uma conversa entre dois interlocutores, um entrevistado e um entrevistador, tendo como objectivo extrair determinada informação do entrevistado. A grande vantagem desta técnica tem a ver com o facto de através dela o entrevistador poder explorar determinadas ideias, investigar motivos e sentimentos, testar respostas (Bell, 1993).

O contacto directo entre o entrevistador e o entrevistado permite extrair das entrevistas informações muito ricas e diversificadas. Os entrevistados expressão as suas percepções, experiências ou interpretações, em relação a um acontecimento ou situação (Quivy, 1992).

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas distintas. Podem ser a principal estratégia para recolha de dados ou podem ser utilizadas conjuntamente com outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994), no caso do nosso estudo esta técnica foi utilizada isoladamente.

A entrevista deve ser escolhida em determinados contextos e evitada noutros. A utilização desta técnica é recomendável nos casos em que o investigador tem questões relevantes cujas respostas não encontra na documentação disponível, ou mesmo que as encontre, nos casos em que necessita de as aprofundar ou comprovar. A entrevista deve ainda ser usada em situações em que o investigador queira ganhar tempo e economizar esforços, recorrendo a sujeitos especialistas no seu campo de investigação ou representantes da população-alvo que está a estudar (Carmo & Ferreira, 1998).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, podendo ser mais ou menos estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994). Alguns autores questionam qual o tipo de entrevista mais eficaz, se as mais estruturadas ou as menos estruturadas. Uma das vantagens das entrevistas semi-estruturadas tem a ver com o facto dos dados obtidos poderem ser comparados entre os vários sujeitos entrevistados. Contudo, tem a desvantagem de não permitir que o entrevistador se aperceba de como o entrevistado estrutura a abordagem do tópico em questão.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), o importante é que o tipo de entrevista a escolher se adequa ao objectivo da investigação. É defendido que se podem utilizar diferentes tipos de entrevista em diferentes fases do mesmo estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim sendo, o tipo de entrevista seleccionado depende de certa forma, da natureza do tópico e do que realmente se quer saber. Nos casos em que é necessário obter uma informação mais específica, o investigador deve estabelecer uma estrutura, pois se não o fizer poderá ficar com uma quantidade muito grande de informação, a qual pode não dar resposta às suas necessidades (Bell, 1993).

No estudo em questão recorreu-se à entrevista semi-directiva ou semi-estruturada, tal como já referimos, sendo esta a mais utilizada em ciências sociais. Neste tipo de entrevista, normalmente o entrevistador guia-se por um conjunto de perguntas, relativamente abertas, a partir das quais pretende receber informação por parte do entrevistado. No entanto, ao conduzir a entrevista deve deixar que o entrevistado fale abertamente e deverá ter a preocupação de reencaminhar a entrevista para os objectivos desta, caso o entrevistado se afaste dos mesmos, procurando também colocar-lhe as perguntas às quais ele não responde por si próprio. No entanto todo este processo deve ser conduzido de forma muito natural (Quivy, 1992).

Segundo Maroy (1997:117), a recolha e a análise dos dados adquirem extrema importância *"quando se encara a análise qualitativa numa lógica exploratória, como um meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade, e não tanto numa óptica de verificação ou de teste de uma teoria ou de hipóteses preexistentes."*

Já Fortin (1999:261) define que *"O processo de colheita de dados consiste em colher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes, com ajuda de instrumentos de medida para esse fim."*

No entanto, a qualidade dessa recolha deve ser cuidada, e implica que o investigador respeite e siga um conjunto de princípios que se identificam como competências no domínio da comunicação, onde se inclui a capacidade de bem questionar e a capacidade de bem ouvir, evitando o enviesamento do estudo, colocando os seus próprios preconceitos de parte. Porém, tal tarefa obriga a que o investigador faça uma preparação individual, como intuito de compreender a possibilidade de encontrar respostas contrárias às suas próprias convicções e ideais.

Para Serra (2004) qualquer investigador deverá sempre ter em linha de conta o objectivo da investigação de uma forma clara e inequívoca, com o objectivo de não deixar passar despercebidos quaisquer pormenores relevantes para o estudo em causa. Neste sentido, a recolha de informação não é sinónimo de registo mecanizado, mas sim uma possibilidade de emersão de novas questões para o próprio estudo. Seguindo esta linha de pensamento, o recurso à entrevista parece o mais adequado, já que, por um lado possibilita o acesso ao quadro de referências do entrevistado e por outro, permite explorar aspectos que conduzem a uma melhor visibilidade do problema em estudo.

3.1 - Entrevista Semi-Directiva

Na perspectiva de Bodgan e Bicklen (1994:134), a entrevista *"é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo."* E segundo Ghiglione e Matalon (1997) a escolha deste tipo de entrevista deverá contemplar a finalidade da sua aplicação. Neste contexto, para o presente estudo e tomando em consideração o objecto de investigação, considera-se a entrevista semi-estruturada como técnica de eleição para a recolha de informação.

A aplicação de entrevistas semi-estruturadas está associada a um referencial teórico do próprio investigador, de modo a possibilitar o desenvolvimento do estudo numa determinada área temática previamente conhecida. Ghiglione e Matalon (1997:13) destacam que o recurso a esta técnica tem a ver com a *"necessidade de informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo para compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem e que só raramente se exprimem espontaneamente"*.

Os mesmos autores revelam ainda que na entrevista semi-estruturada, *"o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista"* (Ghiglione e Matalon (1997:64). Ou seja, neste tipo de entrevista, o entrevistador organiza e estrutura os temas sobre os quais pretende recolher informações do entrevistado, não constituindo a ordem dessa recolha uma verdadeira prioridade. Por este mesmo

motivo, este tipo de entrevista implica uma esquematização prévia, facto que foi ultrapassado com a realização e aplicação de um guião de entrevista próprio.

O referido guião foi organizado segundo blocos temáticos, com a finalidade de recolher toda a informação importante e pertinente para a elaboração do estudo em causa, de forma a poder responder às questões que orientaram esta investigação. Foi de acordo com os pressupostos anteriormente descritos que iniciamos a construção do guião da entrevista que é constituído por seis blocos:

Bloco A – Legitimação da Entrevista

Com este primeiro bloco, procurámos legitimar a entrevista e motivar os entrevistados prestando alguns esclarecimentos acerca dos propósitos da investigação e do papel do entrevistado na mesma, bem como assegurar o carácter confidencial das informações que prestam e o sigilo sobre a sua origem.

Bloco B – A importância do Estágio para os futuros professores

Pretendemos, com este segundo bloco, que os entrevistados falem acerca das concepções que têm da importância do Estágio Pedagógico para os futuros professores e conhecer a forma como este está organizado ao longo da formação inicial de professores.

Bloco C – Os efeitos da Observação nos futuros professores

Neste bloco pretendemos conhecer a opinião do entrevistado acerca dos efeitos que são produzidos pela Observação junto dos futuros professores. Assim, queremos compreender como o entrevistado distingue um bom efeito de um efeito menos bom, ao nível da Observação no Estágio Pedagógico.

Bloco D – Os efeitos da Observação nos orientadores de estágio

Neste bloco pretendemos conhecer a opinião do entrevistado acerca dos efeitos que a Observação tem sobre o orientador de estágio. Queremos, igualmente, compreender como o entrevistado distingue um bom efeito de um efeito menos bom, ao nível da Observação no Estágio Pedagógico.

Bloco E – Aspectos a melhorar no Estágio

Neste bloco procuramos conhecer a opinião do entrevistado acerca dos aspectos que considera que deverão ser melhorados no estágio em geral e aspectos que o entrevistado gostaria de ver melhorados ao nível da Observação nos cursos de formação inicial de professores.

Bloco F – Dificuldades sentidas no Estágio

A finalidade deste bloco é conhecer a opinião do entrevistado acerca das dificuldades que sente para o exercício da função que está a desempenhar no Estágio, procurando também compreender os requisitos que consideram necessários para se ser um bom profissional ao nível do Estágio Pedagógico.

A cada bloco temático fizeram-se corresponder objectivos próprios, aliados a questões mediadas por indicadores específicos. A recolha de dados foi efectuada após solicitação e autorização do sujeito inquirido, ao qual pertence à universidade onde foi aplicado o estudo. Foi dado a conhecer o objectivo do estudo, e foi também garantida a confidencialidade dos dados, e o anonimato quer da instituição, quer dos sujeitos em estudo.

As entrevistas realizadas aos sujeitos decorreram numa atmosfera de interactividade entre entrevistador e entrevistado, com a finalidade de encorajar a livre expressão, através de uma atitude de escuta activa, tentando porém respeitar os próprios limites do estudo.

Antes de iniciar cada entrevista houve uma conversa prévia com os entrevistados, com o intuito de realçar a necessidade e a importância das suas opiniões e comentários, assim como a sua pertinência para o estudo em questão. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos e foi pedida autorização para gravar a entrevista.

3.2 - Análise de Conteúdo

O processo de tratamento dos dados recolhidos iniciou-se com a passagem a escrito dos registos de gravação áudio das entrevistas, tão fielmente quanto possível. Assegurámos o sigilo da informação, segundo os procedimentos acordados entre as partes. Procedeu-se à atribuição das letras de A a F para as entrevistas com seis orientadores de estágio do Concelho de Lisboa.

Elaboradas as entrevistas, seguiu-se a análise de conteúdo que segundo Carmo & Ferreira (1998: 251) é como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação.”

A análise de conteúdo tem um campo de aplicação muito vasto, podendo incidir sobre vários tipos de comunicações, nomeadamente textos literários, programas de televisão ou de rádio, filmes, relatórios de entrevistas, mensagens não verbais e verbais. A elaboração da nossa análise de conteúdo compreendeu um certo número de etapas e de procedimentos.

Procedemos, assim, a uma primeira interpretação que nos facultou uma visão global do conteúdo dos dados textuais. Esta leitura permitiu-nos encontrar as ideias principais, as linhas de força, a coerência e, mesmo, as contradições, isto é, descortinámos as ideias gerais que estão por trás das declarações dos entrevistados, o que constitui o primeiro passo para determinarmos grandes temas na nossa análise de conteúdo.

Uma nova leitura das entrevistas, agora mais pormenorizada, permitiu-nos alguma condensação nos dados recolhidos e a descoberta progressiva das unidades de registo em cada temática.

Foram também realizados quadros onde se sistematizou as informações anteriores de modo a facilitar a identificação dos mesmos.

Na análise e discussão dos resultados, os quadros irão ser interpretados através de texto narrativo com excertos das entrevistas e confrontados com o que foi referido na revisão da literatura.

Neste processo somos orientados pela problemática e pelo enquadramento teórico do nosso trabalho, ou seja, durante a investigação não os podemos abandonar, em momento nenhum, os objectivos que definimos para esta pesquisa, mas sem deixarmos de considerar, igualmente, a natureza da própria informação recolhida.

Foi o procedimento que julgámos mais adequado a uma investigação qualitativa que trabalha com palavras e através da qual se prevê dar sentido aos dados da investigação.

A necessidade de seleccionar, simplificar e condensar os dados, com vista a torná-los com significado para o objectivo em estudo, deixou-nos perante a tarefa de agrupamento e codificação das unidades de registos encontradas. Este é um processo de redução dos dados que se torna indispensável numa análise qualitativa deste género.

Esta codificação das unidades de registo permitiu agrupá-las por categorias e sub-categorias, tentando obedecer a critérios de objectividade e sistematização. Esta categorização revelou-se um trabalho de identificação progressiva, gradual e refinada, sem nunca perder de vista a globalidade e o objectivo do nosso estudo. De seguida criámos um subsistema de códigos (indicadores), que foram seleccionados e agrupados de acordo com o grau de significação, identificando o que cada um tem em comum com os outros. A escolha das categorias, sub-categorias e posteriormente dos indicadores, representa uma etapa essencial na análise de conteúdo. Segundo Bogdan e Binklen (1994:205) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve de ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” Desta forma foi elaborado para cada tema referido nas entrevistas, uma grelha representativa das categorias, subcategorias e os respectivos indicadores, acompanhados de um pequeno excerto das entrevistas para fundamentar a nossa divisão. Foram também realizados quadros onde se sistematizou as informações anteriores de modo a facilitar a identificação dos mesmos. No seguimento do exposto anteriormente, apresenta-se a seguir uma grelha sucinta dos temas, categorias e indicadores resultantes da nossa análise de conteúdo:

Quadro 2 - Resumo da análise de conteúdo

Temas	Categorias	Indicadores
Concepções sobre a importância do estágio para os futuros professores	Área Central da Formação Inicial	Momento essencial na formação inicial
		Ligação ao contexto real de trabalho
		Contacto com diversos contextos educativos
Concepções sobre a importância do estágio para os orientadores	Construção de um melhor orientador de estágio	Contacto com o contexto de formação
		O orientador deve ser detentor de competências formativas
		O orientador deve ser detentor de competências relacionais
		O orientador deve ser detentor de competências reflexivas
Concepções sobre os efeitos da observação nos orientadores	Melhorar a sua capacidade na observação	Observação de aulas
		Contacto com o contexto de formação
Concepções sobre os efeitos da observação nos futuros professores	Efeitos positivos da observação no estágio	Certifica a entrada na profissão
	Efeitos negativos da observação no estágio	Preparação para a profissão
Dificuldades sentidas no estágio pelos orientadores	Dificuldades de natureza formativa	Pouca iniciativa no formando
		Condicionismos provocados pelo professor orientador
		Relação entre a instituição de formação e a escola de estágio
		Relação entre orientador e estagiário
		Formação do professor orientador

Assim, a informação recolhida através da entrevista semi-directiva e da sua respectiva análise de conteúdo, possibilitou-nos a criação de indicadores que poderão ser utilizados para a criação de um questionário fechado que apresentamos seguidamente com vista a dar continuidade a este estudo e no futuro ser um mote para explorar algo que ainda esteja por concluir. Pois por se tratar de uma investigação essencialmente descritiva, o nosso trabalho poderá ter deixado pistas e dicas de estudo para que no futuro se possa dar resposta.

TEMAS		CATEGORIAS		CONCORDO			
				N	R	QS	S
Importância do estágio para os futuros professores	Área Central da formação inicial		Universidade Lusófona, Faculdade de Educação Física e Desporto Mestrado em Ensino da Educação Física, Seminário / Relatório de Estágio “A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física” - Ana Martins				
			* O estágio constitui um momento essencial na formação inicial dos futuros professores				
			* Permite a ligação dos conhecimentos teóricos ao contexto real de trabalho				
			* É um importante momento formativo onde há a observação de aulas em diversos contextos educativos				
Importância do estágio para os orientadores	Construção de um melhor orientador de estágio		* O estágio permite ao orientador o contacto com a observação num contexto de formação profissional				
			* O orientador deve ser detentor de competências formativas				
			* O orientador deve ser detentor de competências relacionais				
Efeitos sobre os orientadores	Melhorar capacidade de observação		* O orientador deve ser detentor de competências reflexivas				
Efeitos sobre os estagiários	Efeitos positivos		* Permite ao orientador que melhore as suas técnicas acerca da observação de classes				
			* Permite ao orientador a utilização de várias práticas de observação				
Efeitos negativos			* A observação permite ao estagiário a recepção constante de “feedbacks” por parte do orientador				
			* A observação em estágio permite ao futuro professor a preparação para a profissão				
De natureza formativa			* A dependência ao orientador pode criar pouca iniciativa por parte do estagiário				
Dificuldades sentidas pelos orientadores	De natureza relacional		* A quando da observação poderão surgir condicionalismos provocados pelo orientador de faculdade				
			* Dificuldades ao nível da relação entre faculdade e escola de estágio				
			* Dificuldades ao nível da relação entre orientador e estagiário				
			* Dificuldades ao nível de permitir ao orientador mais formação específica ao nível da observação de classes				

Legenda:

N-Nunca

R-Raramente

QS-QuaseSempre

S-Sempre

E – Apresentação e Interpretação dos dados

A tarefa de apresentação e análise dos dados, parece ser monumental quando nos envolvemos no processo de investigação pela primeira vez. Isto porque, os investigadores inexperientes não possuem, geralmente, um quadro de referência teórico suficientemente sólido que lhes possibilite atender a determinados aspectos e temas relevantes para a sua investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

O produto desta segmentação/agrupamento, permite reencontrar mais facilmente as unidades de registo e compreender melhor a sua significação exacta.

Esta é uma das razões porque recorremos a modelos e processos de análise dos dados preconizados por alguns autores que nos possibilitam uma orientação metodológica adequada e, outra razão é porque pretendemos enquadrar o processo de apresentação, análise e interpretação dos dados no referencial teórico da investigação qualitativa e interpretativa que temos vindo a seguir.

Apresentar e organizar os dados é uma das fases inerentes ao processo interactivo de análise qualitativa dos dados, descrito anteriormente, e significa a organização da informação que vai permitir tirar conclusões e passar à acção (Huberman e Miles, 1991); ou ainda, é o processo através do qual o investigador procura organizar e sistematizar o material obtido durante a recolha de informação, com o objectivo de potencializar a sua compreensão. Este processo compreende o trabalho com os dados, a sua organização, a divisão em unidades manipuláveis, sínteses, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes, o que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan e Biklen, 1994).

Os resultados das entrevistas são apresentados em forma de quadros acompanhados de uma análise descritiva.

Nos quadros são integradas várias categorias resultantes da análise de conteúdo das entrevistas donde resultam os dados deste estudo.

Para além da divisão em categorias, cada categoria divide-se igualmente em subcategorias e indicadores.

2 - Entrevistas aos Orientadores de Estágio

A análise de conteúdo em relação às entrevistas dos orientadores de estágio permitiu-nos identificar alguns traços característicos nas representações que os formadores têm do Estágio Pedagógico, entendido como uma componente da Formação Inicial de Professores, levando-nos à definição dos seguintes temas:

- I – Concepções sobre a importância do Estágio para os futuros professores;
- II – Concepções sobre a importância do Estágio para os orientadores;
- III – Concepções sobre os efeitos da Observação nos orientadores;
- IV – Concepções sobre os efeitos da Observação nos futuros professores;
- V – Dificuldades sentidas no Estágio.

Para aceder aos significados explícitos e implícitos das representações acerca do Estágio Pedagógico, como componente da formação inicial, verbalizadas nas entrevistas pelos formadores de professores, procedemos a análises interpretativas intra e inter – temáticas, de categorias e de sub-categorias, comparando, sobrepondo e cruzando dados, pretendendo facilitar o confronto recíproco e a constituição de configurações, que permitissem clarificar o tema estudado (Simões, 1995).
Passemos à análise e interpretação de cada um dos temas e respectivas categorias e sub-categorias.

2.1 – Concepções sobre a importância do Estágio para os futuros professores

Nas últimas décadas, a componente do Estágio Pedagógico tem sido aquela que tem recebido maior atenção por parte dos investigadores (Garcia, 1999).

Segundo Hoy e Woolfolk (1990), in Garcia (1999:98), as práticas de ensino continuam a ser o elemento mais valorizado, tanto pelos professores em formação, como em exercício, em relação às diferentes componentes do currículo formativo.

Os Formadores de Professores são, na nossa opinião, agentes activos na construção das práticas de ensino, de tal modo que importa conhecer as representações que têm sobre a sua importância nos cursos de formação inicial de professores.

Em seguida apresentamos um quadro que sintetiza os dados que recolhemos a partir do tratamento das entrevistas realizadas no que se refere a este 1º tema.

Quadro 3 - Categoria: Área central da formação Inicial

Subcategoria	Indicadores	Freq.	%
Momento essencial na formação inicial	O estágio pedagógico é o momento mais importante da formação inicial de professores	3	50%
	O estágio pedagógico é indispensável na formação inicial de professores	2	35%
Ligação ao contexto real de trabalho	Permite o contacto com a dinâmica da acção	3	50%
	Permite apreender com os erros cometidos	3	50%
	Permite a construção de saberes	1	15%
	Permite desenvolver a capacidade de reflectir	3	50%
	Permite a mediação entre o profissional e a sua acção	2	35%
	Permite o desenvolvimento da relação pedagógica	2	35%
Contacto com diversos contextos educativos	Permite contactar com contextos educativos não formais	1	15%
	Permite o desenvolvimento de competências pedagógicas	2	35%
	Permite o desenvolvimento de saberes específicos	5	85%

Fazendo uma breve análise ao quadro acima referido, verificamos que em relação à primeira categoria resultante da nossa análise de conteúdo, a maioria dos sujeitos inquiridos referem que o estágio constitui uma área central da formação inicial devido à possibilidade de contacto com vários contextos educativos o que permite por sua vez o desenvolvimento dos saberes específicos e científicos da respectiva área disciplinar.

Os formadores entrevistados entendem que o Estágio Pedagógico é a área central da formação inicial de professores. Para estes formadores, o Estágio Pedagógico é um momento essencial da formação inicial, sendo o mais importante e indispensável. *“É evidente que o estágio, para mim, é o núcleo central da formação porque é ali que tudo se joga”* (Entrevistado C).

O Estágio Pedagógico é referido pelos entrevistados como a área de ligação ao contexto real de trabalho, permitindo o contacto com a dinâmica da acção, a aprendizagem a partir do erro, a construção de saberes, o desenvolvimento da capacidade de reflectir, o desenvolvimento da relação pedagógica e ainda, a mediação entre o profissional e a sua acção *“ (...) é um contexto importante para desenvolver competências de mediação entre o profissional e a sua acção”* (Entrevistado D).

O Estágio Pedagógico é percebido pelos formadores como um momento de contacto com diversos contextos educativos, sendo estes formais e não formais. Este contacto com contextos educativos não formais, permite contrariar expectativas dos alunos, relativamente a associarem a educação apenas à escola, ou seja educação formal. De facto, muitos estagiários tendem a fazer esta associação baseando-se nas suas experiências enquanto alunos. Este fenómeno é, segundo Garcia (1999), denominado por lacuna de familiaridade *“os professores em formação têm um conhecimento inicial acerca do ensino, na medida em que tiveram experiências com crianças, ou ainda devido às milhares de horas em que foram estudantes”* (Garcia, 1999:99).

Um outro aspecto, referenciado pelos entrevistados, que confere ao Estágio Pedagógico o estatuto de área central da Formação Inicial, tem a ver com o facto de ser desenvolvida ao longo de toda a formação inicial. Sendo que, no decorrer dos quatro anos, vai evoluindo no sentido da complexidade.

O Estágio Pedagógico é ainda entendido como uma área onde convergem outras áreas, o que a torna geradora de saberes, além de permitir o desenvolvimento de Competências Pedagógicas e Científicas “ o Estágio Pedagógico *permite que o estudante vá ganhando saberes*” (entrevistado F).

2.2 – Concepções sobre a importância do Estágio e os seus efeitos sobre os orientadores

No nosso entender, e de acordo com a revisão bibliográfica efectuada, parece ser consensual entre diversos autores e investigadores das Ciências da Educação, a importância fulcral do papel desempenhado pelo formador de professores no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes dos futuros professores.

A partir do tratamento dos dados das entrevistas que realizamos podemos perceber que os nossos entrevistados consideram que a qualidade da orientação do Estágio Pedagógico está intimamente relacionada com as competências do formador desta área.

Altet, Paquay, Perrenoud e col. (2003), nos estudos que realizaram no âmbito dos Formadores de Professores, referem que quando se pergunta aos formadores quais as competências necessárias para o desempenho das suas funções, na formação de professores, eles salientam que na formação inicial, fase sob a qual recai o nosso trabalho, são as competências de ensinar, de aconselhar e orientar estágios.

Estes autores especificam quais os pólos de competências necessárias aos formadores de professores: os saberes em ciências humanas; saberes em gestão de grupos; saberes sobre a relação de ajuda; saberes obtidos através da pesquisa sobre o processo de ensino aprendizagem; uma postura dos formadores centrados no estágio em situação profissional e nas práticas de ensino; uma cultura de formação compartilhada; competências específicas para lidar com a complexidade das situações e, uma meta-competência para analisar reflexivamente as práticas de formação usadas, e ao mesmo tempo, a capacidade de distanciamento da prática.

Ao encontro destas competências vão as características atribuídas pelos nossos entrevistados a um bom formador de professores, que lhes acrescentam a importância das boas relações institucionais para uma orientação de qualidade.

Cochran- Smith, cit. in Garcia (1999), refere que as relações entre instituições universitárias e as escolas estão a ser analisadas por aqueles que têm como pretensão inventariar novas práticas de ensino.

Esta autora considera três tipos de relações entre estas duas instituições:

- Relação de consonância.
- Relação de dissonância crítica.
- Relação de ressonância colaborativa.

No primeiro caso, a principal preocupação é assegurar que a formação na universidade seja consistente com a que a escola proporciona. Assim sendo, o conhecimento principal é o que advém da investigação. Este conhecimento é aprendido pelos professores tutores, de modo que possibilitem aos estudantes o domínio destas competências.

No segundo caso, a universidade procura promover uma atitude crítica nos professores em formação, de modo que estes estudantes possam lidar criticamente com aspectos de poder, controlo e classe social. Deste modo, a universidade procura controlar as práticas, para que os formandos possam reflectir, analisar e avaliar.

No terceiro caso, o objectivo não é apenas, os formadores de professores ensinarem os futuros professores a ensinar, mas sim ensiná-los a continuar a aprender em contextos escolares diversos. Para tal, a colaboração entre os membros de ambas as instituições é indispensável.

Apresentamos em seguida os dados que recolhemos em relação a esta matéria:

Quadro 4 - Categoria: Principais competências do orientador de estágio

Subcategoria	Indicadores	Freq.	%
Contacto com o contexto de formação	Construção da relação formador/formando	4	65%
	Permite aprender com os erros cometidos	3	50%
	Permite a construção do saber	3	50%
	Permite a adaptação às práticas dos seus formandos	2	35%

O orientador deve ser detentor de competências formativas	Alguém capaz de formar	3	50%
	Alguém capaz de desenvolver um conjunto de competências estáveis no formando	3	50%
	Alguém capaz de desenvolver no formando a capacidade de se adaptar à mudança	3	50%
	Alguém capaz de incutir no formando o gosto por continuar a aprender	2	35%
O orientador deve ser detentor de competências relacionais	Alguém capaz de se relacionar com outros	6	100%
	Alguém muito disponível para acompanhar os alunos	2	35%
O orientador deve ser detentor de competências reflexivas	Alguém capaz de reflectir sobre o que faz	3	50%
	Alguém capaz de levar os outros a reflectir	3	50%

Em relação à análise do quadro acima referido, verificamos que a maioria dos sujeitos inquiridos referem que para haver uma boa construção de um orientador de estágio, este deve ser detentor de competências relacionais e deve ser alguém capaz de se relacionar com os outros.

Na opinião dos entrevistados, um bom formador de professores é alguém muito ligado aos contextos da prática, que ajude os formandos a conhecer os contextos da prática, mas também a reflectir sobre eles.

“Ser capaz de construir uma reflexão, de analisar as suas práticas e reflectir sobre as suas práticas e as dos outros, mas particularmente as dele” (entrevistado D).

É ainda alguém muito conhecedor das lógicas de aprendizagem dos mais novos e capaz de se adaptar às práticas dos seus formandos.

Uma outra característica dos bons formadores, referenciada pelos entrevistados, tem a ver com o conhecimento científico que devem possuir. Assim sendo, um bom formador de professores é alguém bem informado cientificamente, capaz de dar contributos teóricos para alimentar a prática e sempre em busca da construção do saber.

“O orientador acho que tem que se saber daquilo que se está a falar, daquilo que se está a trabalhar” (entrevistado E).

Um bom formador de professores é ainda, na opinião dos nossos entrevistados, alguém enquadrado na profissão e que dessa forma é capaz de motivar para o desempenho profissional e de ajudar o formando a construir-se profissionalmente. Alguém capaz de passar ao formando o entusiasmo pela profissão e de o comprometer com esta: *“O orientador tem de ser capaz de passar ao estagiário todos os aspectos da profissão”* (entrevistado A).

Um bom formador de professores é também alguém que possui competências formativas, alguém capaz de formar, capaz de desenvolver um conjunto de competências estáveis no formando, capaz de desenvolver a capacidade de adaptação à mudança e capaz de incutir no formando o gosto por continuar a aprender. *“Um bom formador tem que ser alguém que seja capaz de formar”* (entrevista D).

Um bom formador de professores é também detentor de competências relacionais, é alguém capaz de se relacionar com os outros, alguém muito disponível para acompanhar os alunos: *“Acho que tem que ser uma pessoa que seja capaz de entrar na relação com os outros”* (entrevistado A).

Além das competências relacionais, os entrevistados referem também as competências reflexivas. Um bom formador de professores é alguém capaz de reflectir sobre o que faz e capaz de levar os outros a reflectir, *“Ser capaz de analisar as suas práticas, acho que é fundamental”* (entrevistado D).

Quadro 5 - Categoria: Melhorar a capacidade de observação

Subcategoria	Indicadores	Freq.	%
Observação de aulas	Melhoria na leccionação das suas aulas	4	65%
	Melhoria nas suas observações	3	50%
Contacto com o contexto de formação	Contacto com a relação formador/formando	2	35%
	Permite apreender com os erros cometidos	2	35%

	Permite a construção do saber	3	50%
	Melhorar através da capacidade de reflectir	1	15%
	Permite a mediação entre o estagiário e a sua acção	3	50%

Fazendo uma breve análise ao quadro acima referido, verificamos que em relação a esta categoria resultante da nossa análise de conteúdo, a maioria dos sujeitos inquiridos referem que para o orientador melhorar a sua capacidade na supervisão e na observação das aulas deverá melhorar igualmente na leccionação das suas aulas.

Tendo por base as entrevistas realizadas e a nossa experiência pessoal pudemos afirmar que, de um modo geral, é escasso o conhecimento das escola relativamente aquilo que a instituição universitária espera dela.

Garcia (1999: 100) refere que “ as escolas não participam na planificação das próprias práticas, aceitam a presença de alunos em formação prática, não como uma actividade formativa própria da escola, mas pelo respeito de decisão individual de professores concretos que decidem aceitar nas suas classes a presença de alunos em formação prática.

Os formadores por nós entrevistados não se referiram às relações entre a instituição de formação e a escola enquanto instituição. Contudo, referira-se às relações entre o professor orientador (da escola de prática) e o professor de faculdade (da instituição de ensino superior).

“Eu acho que uma das questões mais importantes é quanto maior articulação houver entre a instituição de formação e o professor orientador, melhor será a formação” (Entrevistado A).

Para os nossos entrevistados, a qualidade da orientação do estágio pedagógico depende das boas relações institucionais, relações estas que se caracterizam na relação entre os professores orientadores e os professores da instituição de ensino superior.

“ A capacidade de interligação entre os professores da instituição de formação de trabalhar em equipa e em conjunto com os professores orientadores é fundamental” (Entrevistado C).

Um outro aspecto referido pelos entrevistados tem a ver com a orientação da prática. Sendo que esta é orientada e acompanhada por um orientador. A qualidade desta orientação reflecte-se também no tempo da própria prática pedagógica e na qualidade das relações estabelecidas entre os professores orientadores. *“Às vezes é muito complicado conciliar tudo quando a disponibilidade do orientador é cada vez mais reduzida (devido ao aumento permanente do trabalho de escola), o que dificulta acompanhar os problemas dos estagiários e estabelecer uma maior relação com eles”* (Entrevistado F).

2.3 – Concepções sobre os efeitos da Observação nos futuros professores

A entrada na carreira é crucial para os professores conceptualizarem o ensino e as visões pessoais do seu comportamento profissional. O início de carreira dos professores poderá ser fácil ou difícil dependendo da sua capacidade de adaptação à escola; da maneira de lidar com o processo de ensino aprendizagem; com os problemas de gestão de sala de aula; com as competências pedagógicas e de currículo; com a cultura de sala de aula e de sala dos professores. É despendido um esforço duplo no qual os professores tentam criar e desenvolver a sua própria visão de realidade profissional e em simultâneo confrontam as forças da própria socialização de escola. (Day, 2001)

Veenman (1984:143) introduziu o conceito de choque da realidade para referir as primeiras vivências do professor no seu primeiro ano de docência. Este autor caracteriza o primeiro ano de docência como um intenso processo de aprendizagem – tipo ensaio/erro na maioria dos casos caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático.

Na nossa opinião embora o choque com a realidade seja inevitável ele pode ser atenuado e para tal a prática pedagógica tem uma importância fulcral.

Importância esta, que se reporta também para a construção da profissão, se a considerarmos como uma etapa decisiva também a este nível, e não visualizarmos como uma simples preparação técnica para o desempenho de uma actividade que, tal como refere Estrela (1997) foi reduzida durante muito tempo a um acto que qualquer um “saberia” ou poderia fazer, passando por cima da dimensão reflexiva de

socialização profissional, que pretende o efectivo desenvolvimento da identidade profissional do docente.

Na análise de conteúdo das entrevistas que realizámos, no que se refere às concepções dos formadores sobre os efeitos da Observação na entrada e construção da profissão, encontramos duas categorias:

Quadro 6 - Categoria: Efeitos positivos da observação no estágio

Subcategoria	Indicadores	Freq.	%
Certifica a entrada na profissão	Maior segurança para entrar na profissão	4	65%
Preparação para a profissão	Atenua o choque com a realidade	3	50%
	Preparação através da prática	2	35%
	Sentido de responsabilidade	2	35%

Fazendo uma breve análise ao quadro acima referido, verificamos que em relação aos efeitos positivos na construção da profissão que a maioria dos entrevistados refere que uma boa observação do estagiário certifica a sua entrada na profissão e concede maior segurança aos futuros professores na profissão.

Quadro 7 - Categoria: Efeitos negativos da observação no estágio

Subcategoria	Indicadores	Freq.	%
Pouca iniciativa do formando	Reprodução excessiva dos modelos aprendidos	3	50%
	Adopção das práticas dos orientadores	2	35%
	Aumento da ansiedade	1	15%

Em relação à análise do quadro acima referido, verificamos que em relação à quinta categoria resultante da nossa análise de conteúdo, a maioria dos orientadores entrevistados referem que em relação aos efeitos negativos da observação de aulas no estágio, que os formandos ficam com pouca iniciativa na criação de métodos e práticas, cingindo-se a uma reprodução excessiva dos modelos aprendidos.

Ainda em relação aos efeitos do Estágio Pedagógico na construção da profissão, os entrevistados referem que esta produz efeitos deficitários. A prática no estágio pedagógico acaba por provocar pouca iniciativa no formando na construção da sua profissão e da sua identidade, levando-o à reprodução excessiva dos modelos desenvolvidos durante essa mesma prática, acabando estes, muitas vezes, por adoptar as práticas dos professores orientadores. “ *Aquilo que eu observo, eu não tenho dados rigorosos sobre isso, da minha observação constato que os modos de aprendizagem desenvolvidos durante a Prática Pedagógica são excessivamente reproduzidos durante a construção da profissão*” (Entrevista C)

2.4 – Dificuldades Sentidas no Estágio

Vários autores têm feito referência às limitações do estágio pedagógico na formação de professores. Feiman e Buchmann, cit. in Garcia (1999), identificam nos seus estudos três tipos de lacunas:

- a lacuna da familiaridade, que tem a ver com o facto dos professores já possuírem conhecimentos acerca do ensino antes de iniciarem o processo de formação;
- a lacuna dos dois mundos, que diz respeito à desconexão entre o discurso académico, da universidade, e o discurso profissional, da escola;
- a lacuna dos propósitos cruzados que se baseia nas limitações das próprias práticas para contribuírem para a formação dos professores, uma vez que as escolas de práticas não são laboratórios. (Garcia 1999)

Zeichner cit. in Garcia (1999: 98) acrescenta ainda outras limitações da Prática Pedagógica, as quais influencia o seu desenvolvimento;

- “ a concepção das práticas como uma aprendizagem não organizada, de tal forma que se assume que desde que coloquemos os alunos com bons professores (seguindo o programa), algo de bom ocorrerá”;
- “ a ausência geral de um currículo específico para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda na Escola de Ensino Superior e aquilo que os alunos se deparam nas práticas”;
- “a falta de preparação de supervisão dos professores supervisores de tutores;”

- “o baixo estatuto das práticas nas instituições superiores, o que significa falta de recursos e carga docentes para os professores supervisores;”
- “a pouca prioridade dada às práticas nas escolas primárias e secundárias;”
- “a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.”

As limitações identificadas por Zeichner, embora referentes a 1990, continuam a ser representativas da preocupação ainda hoje existente em relação ao aperfeiçoamento da qualidade das práticas de ensino.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas que realizamos podemos inferir algumas dificuldades sentidas pelos formadores de professores ao nível da prática pedagógica. Identificamos dois tipos de dificuldades que agrupamos em duas categorias:

Quadro 8 - Categoria: Dificuldades de natureza formativa

Subcategoria	Indicadores	Freq.	%
Condicionalismos provocados pelo professor orientador	Falta de espaço para aplicarem metodologias diferentes	3	50%
	Falta de estratégias para evitar o erro	2	35%
	Desenvolvimento da prática numa turma que não é a sua	4	65%
	Visão errada da realidade	2	35%
	Observação genérica	3	50%

Fazendo uma breve análise ao quadro acima referido, verificamos que em relação às dificuldades sentidas no estágio, nomeadamente as de natureza formativa, verificamos que existem vários condicionalismos provocados pelo professor orientador e a maioria dos entrevistados referem que o desenvolvimento da prática pedagógica numa turma que não é a sua dificulta o trabalho do futuro professor.

Os orientadores entrevistados sentem dificuldade ao nível da observação no estágio no que se refere ao próprio sistema formativo em que esta se inseriu. Dentro destas dificuldades englobam os vários condicionalismos provocados pelo professor

cooperante, os quais se traduzem na falta de espaço para os formandos aplicarem metodologias diferentes, *“Portanto à partida o futuro professor ao estar a adequar a outra intervenção pedagógica devido à falta de espaço, está a entrar em contradição consigo próprio. Então por um lado tem conhecimento que aquela intervenção pedagógica não é a mais adequada, mas por outro lado é forçado a fazer esse tipo de intervenção devido à falta de espaço”* (Entrevista E).

Referem também a falta de espaço dado aos formandos para poderem errar e o facto de desenvolverem a prática numa turma que não é a sua. Salientam ainda a visão errada que os estagiários da realidade, *“Eles estão sempre em segurança, deveriam realmente começar a trabalhar sem rede, é que assim tem sempre a rede deste lado que é o professor orientador”* (Entrevista B).

Quadro 9 - Categoria: Dificuldades de natureza relacional

Subcategoria	Indicadores	Freq.	%
Relação entre a instituição de formação e a escola do estágio	Maior segurança para entrar na profissão	3	50%
Relação entre orientador e estagiário	Falta de preparação do estagiário	2	35%
	Personalidades heterogéneas	4	65%
Preparação para a profissão	Inexistência de formação	3	50%
	Poucos professores com os requisitos necessários	6	100%

Fazendo uma breve análise ao quadro acima referido, verificamos que em relação às dificuldades relacionais sentidas no estágio, verificamos que existem vários condicionalismos que dificultam a preparação para a profissão, nomeadamente ao nível da formação adquirida, poucos são os professores com os requisitos necessários.

A relação entre a instituição de formação e a escola de estágio é uma das dificuldades referenciadas. Esta traduz-se mais concretamente na dificuldade em

articular o trabalho da faculdade com o professor orientador. *“É necessário trabalhar no sentido da cooperação, para melhorar a relação entre a instituição de formação e a escola”* (Entrevista B)

Uma outra dificuldade, que se traduz depois em várias, tem a ver com a formação do professor orientador. A inexistência de formação para os professores orientadores e a existência de poucos professores que não reúnem os requisitos pretendidos são dois aspectos referenciados.

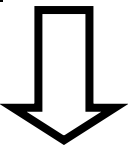
“Às vezes o facto de o orientador não ter o conhecimento ou a formação necessárias para orientar estágio pedagógico, pode-se tornar um obstáculo à aprendizagem e evolução do estagiário” (Entrevistado C).

As afirmações atrás referidas resultam da análise ao nosso estudo e às entrevistas realizadas, o que nos permite conhecer quais as representações que os orientadores têm acerca da Observação dentro Estágio Pedagógico, entendida aqui como uma componente da formação profissional dos professores.

A elaboração da análise de conteúdo é o resultado das seis entrevistas realizadas aos orientadores de estágio que se encontram integralmente compactadas no capítulo dos anexos assim como o guião de entrevista que serviu de mote à realização das mesmas.

A sua interpretação facultou-nos uma visão global do conteúdo dos dados textuais. Esta leitura permitiu-nos encontrar as ideias principais, as linhas de força, a coerência e, mesmo, as contradições e assim descortinamos no próximo quadro as ideias gerais que estão por trás das declarações dos entrevistados,

Quadro 10 - Resumo dos resultados obtidos

Tema 1 Concepções sobre a importância do estágio para os futuros professores	Tema 2 Concepções sobre a importância do estágio para os orientadores	Tema 3 Concepções sobre os efeitos da observação nos orientadores	Tema 4 Concepções sobre os efeitos da observação nos futuros professores	Tema 5 Dificuldades sentidas no estágio pelos orientadores	<u>VISÃO GERAL DE CADA ORIENTADOR PEDAGÓGICO</u> 	
Importante porque clarifica a responsabilidade do estagiário na construção do planeamento	Importante porque o orientador participa activamente na construção da formação do estagiário	O facto de haver pouca autonomia por parte dos estagiários faz com que haja uma "observação permanente"	Preparação para o contexto real de trabalho através da sua participação na construção dos critérios de avaliação	Por vezes alguns orientadores confundem observação com avaliação, são processos diferentes no estágio	A necessidade do estagiário fazer o planeamento das suas aulas e a participação deste na construção da sua própria avaliação, ajuda a desenvolver junto do estagiário um maior sentido de responsabilidade e autonomia	OP 1
Importante porque possibilita a construção do planeamento em sintonia com o orientador	O orientador devido à maior quantidade de "feedbacks" que realiza, também está a reflectir sobre si	A observação feita pelos estagiários às aulas do orientador deverá ser igualmente formativa	Através da possibilidade que permite ao estagiário observar e ser observado, os "feedbacks" são mais constantes	É importante que o orientador não se feche só em fichas e grelhas de registo, a observação deve ser formativa e não sumativa	A importância da avaliação formativa como um dos componentes com maior efeito no processo de estágio, isto é, a utilização de "feedbacks" por parte do orientador possibilita ao estagiário melhorar a sua aprendizagem	OP 2
Um dos factores mais importantes é a possibilidade de observar aulas de outros colegas e haver uma partilha de ideias	Na passagem que o orientador realiza da observação para a avaliação, está a criar mais um momento de professor reflexivo	Após a observação deverá haver uma reflexão/discussão que poderá resultar ou não numa aferição do planeamento ou da avaliação	Permite uma análise em conjunto do que é observado e rever o planeamento e a organização das actividades propostas	O orientador deverá permitir uma maior abertura relacional com o estagiário, uma boa relação entre eles permite um bom clima de trabalho e aprendizagem	A discussão e a partilha de informação dentro do estágio deve ser encarada como uma oportunidade dos estagiários e orientadores reflectirem em conjunto, mas para isso é necessário um bom clima e uma relação de aprendizagem cooperativa	OP 3
É normal que haja discursos paralelos e ideias opostas no planeamento, mas é dessa discussão que resulta a evolução docente	A construção do "protocolo de estágio" é feito para ajudar os estagiários e permite uma maior organização junto dos orientadores	É interessante reparar na subjectividade dentro da observação de aulas: vários orientadores a observarem a mesma aula e que poderão ter opiniões e ideias diferentes	A observação poderá provocar no estagiário alguma ansiedade por isso é importante que haja uma boa definição dos parâmetros de avaliação	O orientador deverá ser claro quando observa e avalia o estagiário, não deverá haver muitas omissões ou obstáculos entre eles	A subjectividade dentro da observação e a necessidade de haver uma clareza na informação tornam-se fundamentais para evitar o "choque com a realidade" e a criação de obstáculos entre estagiário/orientador	OP 4
Importante devido à troca de informação, o estagiário vai observar o colega e mais tarde este irá observá-lo	O estágio permitir ao orientador observar muitas aulas, isso faz com que se torne um momento formativo também para o orientador	É no desacordo/acordo, no confronto de ideias e nas reuniões entre orientadores que surja a partilha de experiências e a melhoria/evolução	A construção em conjunto da grelha de observação permite ao estagiário reflectir sobre as suas práticas, procurando estratégias para melhorar	As necessidades de formação especializada para os orientadores também constituem uma preocupação no estágio	O estágio também se transforma num momento formativo para o orientador, ou seja, observando e avaliando o estagiário reflecte igualmente sobre as suas práticas enquanto professor	OP 5
O mais importante é haver um momento de discussão entre o plano construído e o plano observado, será um momento de dúvidas e de críticas construtivas	A construção da ficha de observação em conjunto com o estagiário também corresponde a uma mais-valia na adopção de boas práticas	A observação de classes desperta no orientador uma necessidade de conhecimento e de formação contínua	Constitui uma experiência rica a quem é observado e a possibilidade de realizar um trabalho aberto e reflexivo	Um dos objectivos da uniformidade nos procedimentos dos orientadores é fazer com que a avaliação seja sempre justa e imparcial	O facto de observar classes e a importância de criar soluções para as dúvidas dos estagiários, desperta no orientador a necessidade de formação contínua e especializada	OP 6

F - Conclusão

Os formadores entrevistados entendem que o Estágio Pedagógico é a área central da formação inicial de professores. Para estes formadores, o Estágio Pedagógico é um momento essencial da formação inicial, sendo o mais importante e indispensável.

O Estágio Pedagógico é referido pelos entrevistados como a área de ligação ao contexto real de trabalho, permitindo o contacto com a dinâmica da acção, a aprendizagem a partir do erro, a construção de saberes, o desenvolvimento da capacidade de reflectir, o desenvolvimento da relação pedagógica e ainda, a mediação entre o profissional e a sua acção. O Estágio Pedagógico é percebido pelos formadores como um momento de contacto com diversos contextos educativos, sendo estes formais e não formais. Este contacto com contextos educativos não formais, permite contrariar expectativas dos alunos, relativamente a associarem a educação apenas à escola, ou seja educação formal. De facto, muitos formandos tendem a fazer esta associação baseando-se nas suas experiências enquanto alunos. Este fenómeno é, segundo Garcia (1999), denominado por lacuna de familiaridade *“os professores em formação têm um conhecimento inicial acerca do ensino, na medida em que tiveram experiências com crianças, ou ainda devido às milhares de horas em que foram estudantes”* (Garcia, 1999:99).

Neste trabalho importa referir algumas considerações importantes a que chegámos a partir da análise de dados recolhidos e da sua confrontação com a revisão bibliográfica realizada.

Embora em Portugal exista já um número significativo de autores que se debruçam sobre o estudo da importância do Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores, nota-se ainda uma grande escassez de investigações no que se refere à Formação de Professores na área da Observação de Aulas.

Todos os estudos realizados neste campo apontam para a importância da Estágio no desenvolvimento profissional dos professores. Isto mesmo verificou-se através das entrevistas que realizamos, uma vez que todos os entrevistados percebem a componente prática como a mais importante no curso de formação

inicial, uma vez que é ela que permite a ligação ao contexto real de trabalho, o que vai permitir o desenvolvimento de competências ao nível do “saber fazer” no professor.

Sendo esta componente tão importante para o desenvolvimento profissional, urge a necessidade de ser desenvolvida na melhor das condições. Para tal, o orientador de estágio, nesta área, tem uma importância crucial. Atendendo às competências que um bom formador de professores deve possuir algumas características, referidas pelos nossos entrevistados, verificámos que estas vão de encontro ao que é referido por Vaillant e Marcelo (2003) acerca da concepção geral sobre o formador de professores. O orientador também é formador e é uma pessoa que se dedica profissionalmente à formação nas suas diferentes modalidades e níveis educativos. O formador é um profissional de formação comprometido com a profissão; está acreditado para exercer a sua actividade, possui conhecimentos teóricos e práticos; tem capacidades e iniciativa para aprender e inovar dentro do seu âmbito; pertence a um colectivo profissional que assume princípios e valores em relação aos novos clientes da formação. O orientador deve ser assim um profissional da aprendizagem, um mediador entre o conhecimento e as pessoas que adquirem esse conhecimento.

Os problemas e constrangimentos do desenvolvimento do Estágio Pedagógico surgem ao nível das relações entre a instituição de formação superior e a escola onde os estagiários fazem o seu estágio. Tal como já tínhamos verificado, na literatura a que acedemos sobre esta matéria, concluímos que é necessário rever as relações que se estabelecem entre a instituição de formação e as escolas onde se desenvolve a prática. A partir dos dados recolhidos pudemos concluir que os formadores de professores entrevistados consideram insuficientes as relações que se estabelecem com os professores cooperantes das escolas, não existindo verdadeiramente um trabalho em equipa. Acontece muitas vezes que as práticas desenvolvidas pelos professores em estágio não vão de encontro àquilo que a instituição de formação defende, levando à existência de contradições entre modelos e colocando em causa o trabalho do professor em formação. Pensamos para que o Estágio Pedagógico vá realmente de encontro ao que é esperado pela instituição de formação, é imprescindível um trabalho formativo junto dos professores cooperantes, que são também eles formadores de professores, ainda que, muitas vezes, sem terem

consciência disso. Por outro lado, parece-nos também importante, que os orientadores de estágio, ao nível da instituição superior de formação, deverão beneficiar de uma formação adequada para tal, o que verificámos que não acontece. Estes formadores, são professores de várias áreas e encontram-se a orientar uma disciplina para a qual nem sempre tiveram uma formação específica.

Sendo o Estágio Pedagógico entendido como uma área central, que acompanha todo o percurso formativo do professor, inevitavelmente provoca efeitos que se fazem notar na entrada na profissão. Os nossos entrevistados consideram que, embora o Estágio Pedagógico faculte ao jovem professor uma preparação para a entrada na profissão. Os futuros professores desenvolvem a leccionação em turmas que efectivamente não são suas, com a presença do professor da turma que realiza igualmente uma observação ao estagiário. Embora a observação, desenvolvida desta forma, dê ao jovem professor alguma segurança para iniciar a profissão, devido principalmente aos feedbacks que lhe dão para melhorar, tem também algumas limitações ao nível da sua intervenção, por exemplo, às vezes os futuros professores tendem a imitar os modelos dos orientadores que nem sempre são os defendidos pela instituição de formação. A reprodução excessiva e irreflectida destes modelos é um dos efeitos negativos da observação realizada no Estágio Pedagógico e por nós referenciada neste trabalho.

Em termos da metodologia adoptada, julgamos que o facto de realizar entrevistas semi-directivas/abertas permitiu-nos recolher as opiniões reais dos entrevistados, dando-lhes desta forma alguma liberdade para falar abertamente sobre os temas abordados. Assim, a informação recolhida através da técnica da entrevista, possibilitou-nos a criação de indicadores que foram utilizados para a criação de um questionário fechado que já apresentámos anteriormente com vista a dar continuidade a este estudo e no futuro a dar resposta a outros objectivos e questões inerentes a este trabalho. Pois apesar de termos chegado ao fim com a consciência de dever cumprido, parece-nos evidente que ainda ficou algo por explorar e concluir.

Na verdade, existe evidência bastante para poder afirmar-se, com alguma garantia, que a simples alteração dos programas escolares não promove automaticamente uma mudança das práticas educativas maioritariamente vigentes nas escolas (Crum, 1993). A investigação sobre o ensino em Educação Física permite

igualmente constatar que, por vezes, existe uma grande diferença entre, por um lado, os objectivos e os princípios metodológicos prescritos nos programas escolares e, por outro, as práticas educativas nas Escolas (Anderson & Barrette, 1978; Carreiro da Costa & Piéron, 1997).

Parece-nos óbvio admitir que a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física depende, em parte, da revalorização da formação inicial e contínua dos seus professores. Um dos problemas que a literatura apresentada refere é a caracterização feita à maioria dos programas de formação inicial de professores em Educação Física, ou seja, a incapacidade em mudar as crenças que os estudantes transportam para a formação inicial (Carreiro da Costa, 1996; O’Sullivan, 1996), circunstância que está na origem do que Bart Crum (1990; 1993) designa por “círculo vicioso do fracasso auto-reprodutor da Educação Física”.

Assim, e para concluir, comunicamos que defendemos neste trabalho a perspectiva de que a formação inicial de professores pode e deve ter um papel determinante na ruptura e na transformação de práticas educativas que geração após geração de professores se reproduzem nas escolas. Defendemos, igualmente, a ideia de que a implantação do processo de estágio numa escola constitui uma oportunidade a não perder para reestruturar e revalorizar a Educação Física em geral e mais especificamente para discutir o significado/importância do professor e que competências deverão ser desenvolvidas pelos respectivos cursos de formação inicial.

Locke (1997) salienta que a qualidade do ensino da Educação Física é um bom indicador para aferir o sucesso da formação inicial de professores. Este autor, num excelente artigo publicado no JOPERD, refere ser bastante comum ouvir os professores dos cursos de formação inicial em Educação Física criticarem a qualidade do ensino desta disciplina na Escola, salientando que os mesmos parecem esquecer que a responsabilidade pela situação que criticam também lhes caber. Desde então o conhecimento sobre os participantes, os processos de formação e as metodologias de investigação aumentou enormemente.

“Conceber o professor de Educação Física como um especialista com um conhecimento científico e pedagógico profundo, um profissional que realiza uma actividade técnica e reflexiva, que actua de uma forma crítica respeitando princípios éticos e morais e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente

desenvolver e melhorar e a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional”. (Carreiro da Costa, 1994: 124). Estabelece, igualmente, padrões de qualidade profissional, ou seja, os padrões de qualidade são uma óptima forma de demonstrar à opinião pública e aos políticos que a nossa profissão tem processos de controlo e avaliação de qualidade. Estes padrões de qualidade funcionam como parâmetros e orientações para o desenvolvimento profissional docente.

É neste ambiente que surge a actual Avaliação de Desempenho Docente que resulta em algo mais “tecnológico” e revestido de dignidade científica com vista a classificar a actividade docente. Os órgãos que gerem este tipo de avaliação baseavam-se em leituras de carácter ideológico que se caracterizam por um vazio de propostas, mas com este tipo de avaliação procuram “utensílios práticos” que o ajudem a equacionar a realidade cada vez mais complexa que se encontra a educação. Neste contexto surge a pedagogia por objectivos que rapidamente se afirma como uma “moderna tecnologia” da educação. Na Educação Física este sentimento também ocorre, pois como toda a educação sente-se às vezes desvalorizada e também o professor debate-se num mal generalizado que impregna a escola de discursos cheios de intenções renovadoras mas vazios de qualquer conteúdo transformador real. Assim a pedagogia por objectivos pode constituir também ela própria uma forma de acalmar as angústias do professor nos momentos de observação/avaliação, tornando-a mais objectiva, atenuando as visões subjectivas sobre as situações de ensino/aprendizagem que se deparam. Pois muitas vezes poderão afirmar que a simples observação é demasiada subjectiva para avaliar, neste sentido há que transformar a observação num “real” instrumento de avaliação.

Para concluir, desejamos realçar que não é suficiente afirmar que a formação inicial deverá preparar professores reflexivos e eficazes. É urgente pensar na formação de professores com vista a ultrapassar as reais necessidades dos docentes. Conceber uma formação de professores que seja, ao mesmo tempo, adaptada às exigências da Escola tal como ela e também portadora de mudança. Isso será possível se conseguirmos desenvolver nos futuros professores uma convicção de que somos capazes de alcançar os objectivos reais e que uma boa formação inicial de professores dará um contributo importante para a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física nas nossas escolas.

G - Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987) – *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALBUQUERQUE, A. (2005) – *A Supervisão Pedagógica em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

ANDERSON, W. G., & BARRETTE, G. T. (1988) - *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes*. New York: Theory Into Practice.

BAIN, L. (1990) - *Physical education teacher education*. In, W. Robert Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan Publishing Company.

BEHETS, D. (2004) - *Value orientations of elementary and secondary physical education Teachers*. Flanders: Research Quarterly for Exercise and Sport.

BELL, J.(1997) - *Como realizar um Projecto de Investigação*. 2ª edição. Lisboa: Gradiva.

BLANKENSHIP, B. & SOLMON, M. (2004) - *Physical education, physical activity, and public health: Learning from the past, building for the future*. London: Journal of Teaching Physical Education.

BLOCK, J. H. & HAZELIP, K. (1995) - *Teachers' beliefs and belief systems*. In, L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOGDAN, R.& BIKLEN, S.(1994) - *Investigação Qualitativa em Educação: Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CARMO, H. & FERREIRA, M.(1998) - *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARREIRO DA COSTA, F. (1994) - *Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias*. Lisboa: Educação e Sociedade.

CARREIRO DA COSTA, F. & PIÉRON, M. (1997) - *Teaching the curriculum: Policy and Practice*. Portugal and Belgium: The Curriculum Journal.

COCHRAN-SMITH, M.(2003) - *Learning and Unlearning: the Education of Teacher Educators*. London: Teaching and Teacher Education.

COLARDYN, D & LANTIER, F. (1982) - *L'analyse des contextes professionnelle*. Paris: Quelle Problématique de Formation.

CORREIA, J.A. (1989) - *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.

CRÓ, M.L. (1998) - *Formação Inicial e Contínua de Professores, Educadores*. Porto: Colecção Cidine, Porto Editora.

CRUM, B. (1990) - *The self-reproducing failing of physical education*. In, R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila & j. Vihko (Eds.), London: Quest

CRUM, B. (1993) - *Conventional thought and practice in physical education: Problems of Teaching and Implications for Change*. London: Quest

CURTNER-SMITH, M. (1999) - *The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations*. New York: Sport, Education and Society.

DAY, C. (2001) - *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente* (M.A.Flores, Trad). Porto: Porto Editora.

DIAS, J. (2001) - *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: edições Colibri.

ESTRELA, A. (1990) - *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

FEIMAN, N. (1990) - *The Role Played by Research in Teacher Education*. In Marvin Wideen e Richard Tisher (Ed.) *Research in Teacher Education*. London: Falmer Press.

FONTIN, G.(1999) - *El Trayecto de la Formación*. Madrid:Paidós

GARCIA, C. M. (1999) - *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

GRAWITZ, M. (1993) - *Méthodes des Sciences Sociales*. Précis Dalloz: Paris

HOWEY, K. (1985) - *Six Major Functions of Staff Development: Na Expanded Imperative*. Journal of Teacher Education. Indianapolis: Benchmark Press.

HUBERMAN, M.; MILES, M. (1991) - *Analyse des données qualitatives. Recueil de Nouvelles Methodes*. Bruxelles: D. Boech- Wesmael, S.A.

JOYCE, L. (1984) - *Teachers: Where are we now?* Journal of Teaching Physical Education. Monograph 2. Indianapolis: Benchmark Press.

LANDSHEERE, G.(1982). (M.I. Fernandes, Trad.) - *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

LAWSON, L. (1989) - *From rookie to veteran: Workplace conditions in physical education and induction into the profession*. In, T. Templin & P. Schempp (Eds.). Indianapolis: Benchmark Press.

LOCKE, L. (1984) - *Research on teaching teachers: Where are we now?* Journal of Teaching Physical Education. Indianapolis: Benchmark Press.

LUNENBERG, M.(2002) - *Designing a Curriculum for Teacher Educators*. London: European Journal of Teacher Education.

MARCELO, C. (2004) - *Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento*. In J. Sánchez, & J. Gómez (Eds.). Preparación profesional y necesidades sociales. Coruña: Universidade da Coruña.

NÓVOA, A. (1992) - *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

O’SULLIVAN, M. (1998) - *Educating for an active lifestyle: Challenges to teacher and coach preparation*. Physical activity and active lifestyle of children and youth. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann

OCDE (1987) - *Les Nouveaux Défis pour les enseignants et leur formation*, Rapport de la quinzisième session de la Conférence Permanente des Ministres Européens de l’Éducation. Helsinki : Strasbourg et Conseil de l’Europe.

PAQUAY & PERRENOUD (1998) - *Introduction et former des enseignants-professionnels: trois ensembles de questions*. In L. Paquay, M. Altet, Charlier, & P. Perrenoud (Eds.), Bruxelles: De Boeck & Larcier.

PERRENOUD, Ph. (2001) - *Dix défis pour les formateurs d’enseignants*. In Ph. Perrenoud Développer la Pratique Réflexive dans le Métier d’Enseignant. Paris : ESF.

PINTO, J. (1994) - *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Lisboa: Biblioteca das Ciências do Homem.

POSTIC, M. (1979) - *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

PROENÇA, J. (2007) - *Formação Inicial de Professores de Educação Física*. Lisboa: ULHT

QUIVY, R.(1992) - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa

RODRIGUES, A; ESTEVES M. (1993) - *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto:Porto Editora.

SERAFINI, O. & PACHECO, J. (1990) - *A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: a Proposta de um Instrumento*. In Revista Portuguesa de Educação. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

SIEDENTOP, D. (1997) - *Making a difference for Physical Education*. New York: Journal of Physical Education, Recreation and Dance.

SIMÕES, H.S. (1995) - *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Coimbra: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional

SCHÖN, D. (1987) - *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for teaching and learning in the Profession*. San Francisco: Jossey – Bass.

SOBRAL, F. (1994) - *Desporto Infanto-Juvenil*. Lisboa: Livros Horizonte

TAVARES, J.(1996) - *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve - Relações Interpessoais*. Porto:Porto Editora

TEMPLIN, T. & SCHEMPP, P. (1989) - *Socialization into physical education. Learning to Teach*. Indianapolis: Berchmark Press.

VAILLANT, D; MARCELO, C.(2001) - *Las Tareas del Formador*. Collección Biblioteca de Educación. Granada:Ediciones Aljibe.

VEENMAN, S. (1984) - *Perceived Problems of beginning Teachers*. New York: Review of educational research.

VIEIRA, F. (1993) - *O Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Lisboa: Edições ASA.

ZEICHNER, K.(1993) - *Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS