



Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas

ISSN: 1068-2341

EPAA@asu.edu

Arizona State University
Estados Unidos

Leandro Sousa Silva, Teresa Maria; Fazendeiro Batista, Paula Maria; Braga Graça,
Amândio

O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação
Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 25,
2017, pp. 1-29

Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes

Teresa Maria Leandro Sousa Silva

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto



Paula Maria Fazendeiro Batista



Amândio Braga Graça

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto; Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D)
Portugal

Citação: Silva, T. M. L. S., Batista, P. F., & Graça, A. B. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7).

<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2497>

Resumo: Este estudo teve como objetivo captar o modo como professores cooperantes de Educação Física se posicionam no exercício das tarefas de orientação definidas nos normativos das instituições de formação e como interpretam sua ação na escola. Para o efeito foram entrevistados vinte e seis professores cooperantes envolvidos nos programas de formação inicial de professores de Educação Física de quatro universidades públicas de Portugal Continental. Na análise dos dados recorreu-se à construção de mapas situacionais (Clarke, 2003), alicerçada em

dois ciclos de codificação (aberta e focada) para fazer emergir e estabelecer conexões entre os elementos estruturantes da formação (Charmaz, 2006). Os resultados indicam que o modo como os professores cooperantes exercem a função de orientação é regulado pelos normativos e configurado pela dinâmica relacional que estabelecem com o Orientador da Faculdade. Os papéis que os professores cooperantes assumem são predominantemente instrumentais, de apoio e de gestores da aprendizagem académica e profissional dos estudantes-estagiários. A parceria escola-universidade assente numa relação de colaboração e complementaridade emergiu como base necessária e prioritária para a qualidade do processo formativo.

Palavras-chave: Professor cooperante; formação professores; estágio; supervisão

The role of the cooperating teacher in the context of physical education teacher training: The cooperating teacher's perspective

Abstract: This study aimed to capture how cooperating teachers of physical education are positioned in the supervision role defined in the normative documents of the higher institutions and how they interpret their actions at school. Twenty-six cooperating teachers involved in initial training programs for physical education teachers of four public universities in Portugal were interviewed. For data analysis, the construction of situational maps (Clarke, 2003), based on two coding cycles (open and focused) were used to emerge and establish connections between the structural elements of training (Charmaz, 2006). The results indicate that the way that the cooperating teachers assume the role of mentors is guided by the normative documents and configured by the relational dynamics established with the faculty supervisor. The role that cooperating teachers assume are predominantly instrumental, of support and management of the pre-service teachers' academic and professional learning. The partnership established between school and university based on a collaborative and complementary relationship had emerged as necessary and as a priority for the quality of the training process.

Keywords: Cooperating teachers; teacher education; practicum training; supervision

El papel del profesor cooperante en el contexto de la formación de profesores de Educación Física: La perspectiva de los profesores cooperantes

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo captar el modo cómo los profesores cooperantes de Educación Física se posicionan en el ejercicio de las tareas de orientación definidas en los normativos de las instituciones de formación y cómo interpretan su acción en la escuela. Para el efecto fueron entrevistados veintiséis profesores cooperantes involucrados en los programas de formación inicial de profesores de Educación Física de cuatro universidades públicas de Portugal Continental. En el análisis de los datos se recurrió a la construcción de mapas situacionales (Clarke, 2003), cimentado en dos ciclos de codificación (abierto y centrado) para hacer emerger y establecer conexiones entre los elementos estructurantes de la formación (Charmaz, 2006). Los resultados indican que el modo como los profesores cooperantes ejercen la función de orientación es reglado por los normativos y configurado por la dinámica relacional que establecen con el Supervisor de la Facultad. Los papeles que los profesores cooperantes asumen son predominantemente instrumentales, de apoyo y de gestores del aprendizaje académico y profesional de los estudiantes en prácticas. El convenio escuela-universidad asente en una relación de colaboración y complementariedad emergió como base necesaria y prioritaria para la calidad del proceso formativo.

Palabras-clave: Profesor cooperante; formación inicial de profesores; prácticas; supervisión

Introdução

O estágio assume um papel de destaque no processo formativo de aprender a ser professor. É no estágio que os estudantes acedem ao contexto real de ensino e vivem experiências que os marcam profundamente (Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2013; Tardif & Lessard, 2003). Neste âmbito, o professor cooperante (PC) é considerado um elemento nuclear na orientação e apoio ao estudante estagiário (EE) (Alarcão & Tavares, 2003; Albuquerque, Graça, & Januário, 2005; A. Clarke & Collins, 2007; A. Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014; Formosinho, 2009). Não obstante a diversidade e complexidade de que se reveste, o papel que o PC desempenha tende a caracterizar-se por um conjunto de funções “(...) subordinadas ao verbo ajudar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 56). Com efeito, conforme veicula Koç (2011), o papel mais importante que os EE reconhecem no PC é o de “fornecer apoio ao ensino”, coadjuvado com o apoio à integração na comunidade escolar e respetiva cultura organizacional. Associada a esta função de ajudar, surge a de desafiar o EE a encontrar as suas próprias soluções (Tickle, 2000). Batista e Borges (2015) salientam que o PC, em coadjuvação com os outros intervenientes no processo, por recurso a um processo gradual de imersão reflexiva na profissão de professor, procura conduzir os EE à autonomia decisional. Complementarmente, os EE mencionam o papel de avaliador do PC.

Recentemente, num estudo de revisão da literatura, A. Clarke et al. (2014) identificaram um conjunto alargado de funções que caracterizam as práticas do PC. Estas funções materializam-se em elementos de suporte às tarefas de ensino, de apoio moral e de imersão na profissão¹. Outros estudos, designadamente francófonos (Gervais & Derosiers, 2005; Portelance, 2010), remetem para uma tipologia semelhante de funções do PC.

Na última década, várias pesquisas têm procurado compreender qual o papel do PC e as relações que estabelece com os EE e com os orientadores da faculdade (OF) (Albuquerque et al., 2005; A. Clarke et al., 2014; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011). As evidências têm vindo a revelar que o papel desempenhado pelo PC na escola com os EE depende não apenas de si próprio, mas também das normas que regulam o estágio e das interações que estabelece com o orientador da faculdade (OF). Neste âmbito, A. Clarke et al. (2014) salientam a importância de se manter uma relação estreita entre estas duas entidades, a faculdade e a escola e, especialmente, entre os seus protagonistas, OF e PC. Outros estudos colocam ênfase na relação que se estabelece entre os elementos da tríade PC - EE - OF (Bradbury & Koballa Jr, 2008; Bullough & Draper, 2004; Campbell, Lott, & Campbell, 2010; Graham, 2006), dando conta da influência desta relação sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do EE e, em especial, da importância de manter um diálogo aberto e uma comunicação regular e frutífera durante o processo de estágio. Beck e Kosnik (2002) defendem que a faculdade, em geral, e o OF, em particular, se devem envolver, apoiando o PC no acompanhamento do processo de estágio na escola.

Numa pesquisa com o objetivo de implementar um modelo de orientação baseado na colaboração entre o PC e o OF, Sanford e Hopper (2000) constataram que um OF com um acompanhamento mais próximo do processo de estágio influencia positivamente quer o desenvolvimento do EE, quer a ação do PC. Nesta ambiência, o OF funciona como apoio do PC, complementando a sua intervenção e contribuindo de forma manifesta para o sucesso do estágio (Graham, 2006; Le Cornu, 2010), especialmente quando se verificam dificuldades sérias nos EE (Le

¹ As funções dos PC identificadas por Clarke, Triggs e Nielsen (2014, pp. 174-187) foram 11: 1) Emitir feedbacks; 2) Servir de guardião da profissão; 3) Modelador da prática; 4) Estimulador da reflexão; 5) Organizador do contexto; 6) Convocador de interações; 7) Agente de socialização; 8) Defensor da prática; 9) Compilador de conhecimento; 10) Tolerante à mudança; e 11) Docente de crianças/jovens.

Cornu, 2010). Face a este panorama, importa estudar o modo como se formam e se desenvolvem as relações entre os atores do processo de estágio, ao longo do tempo; como são entendidas as relações pelos intervenientes envolvidos; como e por que razão essas relações evoluem e se transformam. Importa dar voz ao PC, elemento central do processo de orientação. Bullough e Draper (2004, p. 408) consideram a teoria do posicionamento (*positioning*)² uma ferramenta interpretativa fecunda para compreender o modo como alguém se posiciona face aos outros e às situações sociais em que está envolvido, como se constituem as relações entre as pessoas e como os intervenientes entendem e dão conta dessas relações. Esta teoria foi utilizada por Gergen (1999), no contexto da formação inicial, como esquema dinâmico para interpretar a tríade formada pelos PC, OF e EE e obter uma visão sobre a forma como os diferentes intervenientes compreendem as suas funções e responsabilidades.

Outra fonte importante para estudar a função do PC reporta-se aos documentos normativos que enquadram o estágio profissional nas instituições de formação de professores. Neste âmbito, designadamente nas instituições públicas de formação em Portugal, os documentos reguladores definem de forma concreta as tarefas e papéis do professor cooperante (Silva, Batista, & Graça, 2014). Contudo, alguns autores têm vindo a alertar para a discrepância entre o formalmente previsto e o factualmente concretizado, dado que, muitas vezes, o que se pratica não corresponder manifestamente ao que está definido ou preconizado nos normativos (Beck & Kosnik, 2002; Darling-Hammond, 1999; Zeichner, 1996).

Tendo em conta o exposto, o propósito central deste estudo foi procurar compreender o modo como os professores cooperantes se posicionam no exercício das tarefas de orientação, definidas nos normativos das instituições de formação, e como assumem as tarefas decorrentes da sua ação na escola.

Metodologia

Participantes

Participaram no estudo, de forma voluntária, vinte e seis PC envolvidos nos programas de formação de professores de EF de quatro universidades públicas portuguesas do continente, designadas de U1, U2, U3 e U4. A seleção decorreu de um processo de amostragem não-probabilística, por quotas, procurando integrar 25% dos PC de cada instituição (Walliman, 2006). A quota dos PC entrevistados foi ajustada em função do número de elementos que se disponibilizaram a participar no estudo, tendo por requisito a suficiência de saturação teórica assegurada pelo volume de dados recolhidos (Glaser & Strauss, 1999). Não obstante, refira-se que este método não garante, nem pretende garantir, a representatividade do universo dos PC das referidas instituições, antes dirige a extrapolação dos resultados e conclusões para a elucidação dos elementos estruturantes do posicionamento do PC (Hill & Hill, 2002). Dos 26 participantes (10 da U1, 5 da U2, 5 da U3 e 6 da U4), 14 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino; as idades estão compreendidas entre os 31 e os 53 anos; o tempo de serviço situa-se entre os 8 e 32 anos; e a experiência como PC varia entre 1 e

² A teoria do *positioning* revela ‘how relationships form and develop over time, how they are understood by the individuals involved, and how and why the relationships shift’ (Bullough & Draper, 2004, p. 408). Esta teoria encontra as suas bases na noção de *positioning* de van Langenhove and Harre (1999, p. 17): “One can position oneself or be positioned as powerful or powerless, confident or apologetic, dominant or submissive, definitive or tentative, authorized or unauthorized, and so on. A ‘position’ can be specified by reference to how a speaker’s contributions are hearable with respect to these and other polarities of character, and sometimes even of role (...) Positioned it can easily be seen that the social force of an action and the position of the actor and interactors mutually determine one another (...)”

20 anos. No que concerne à formação inicial, 13 PC realizaram a sua formação inicial³ na Universidade do Porto, seis na Universidade de Lisboa e seis noutras Universidades ou Institutos Politécnicos (Coimbra, Vila Real e Castelo Branco). De realçar que metade dos PC concluíram estudos de pós-graduação - doze mestrado e um doutorado.

Procedimentos de Recolha

A recolha de dados foi efetuada por recurso a entrevistas, conduzida pela investigadora, entre fevereiro de 2012 e maio de 2013. Optou-se pela entrevista semiestruturada (Bryman, 2008), porquanto permite ao entrevistado falar livremente (embora orientado pelos objetivos do estudo, através do guião de perguntas), buscando assim captar de forma aprofundada a perspetiva de cada PC acerca das temáticas objeto de questionamento. Isto, partindo do pressuposto de que a perspetiva do outro é significativa e aporta conhecimento, a partir da partilha de experiências e a construção de significados (Quivy & Campenhoudt, 2003; Patton, 2002). A entrevista era constituída por sete questões de resposta aberta, norteadas pelo quadro teórico sobre as funções e papéis do PC na formação inicial de professores. A validade do conteúdo das questões da entrevista foi apreciada por dois peritos, doutorados na área da pedagogia, com experiência de investigação e intervenção no domínio da formação de professores. Para atestar da compreensibilidade e correspondência das questões aos objetivos visados, foram realizadas entrevistas piloto a PC com perfil semelhante ao dos participantes na pesquisa.

As entrevistas aos PC tiveram lugar nas instalações da instituição universitária ou no seu local de trabalho, num espaço reservado e tranquilo, para evitar constrangimentos de comunicação e encorajar a autenticidade e aprofundamento da partilha de vivências e experiências dos PC (Quivy & Campenhoudt, 2003). Sempre que a investigadora entendeu ser pertinente, colocou questões adicionais para esclarecimento de dúvidas ou aprofundamento das respostas.

As entrevistas tiveram uma duração variável, entre 25 e 60 minutos. As sessões foram gravadas em formato áudio digital (MP3) e transcritas integralmente.

Procedimentos de Análise

A organização, estruturação e interpretação dos dados oriundos das entrevistas foi efetuada por recurso à análise situacional (A. E. Clarke, 2005), mais especificamente aos mapas situacionais, concebidos como suplementos regeneradores do processo de análise social básico característico da grounded theory tradicional (e.g. Charmaz, 2006; A. E. Clarke & Friese, 2007).

Os mapas situacionais são usados para fazer ressaltar diferenças, variações, condicionantes, complexidades e vozes silenciosas da situação em estudo. Neste entendimento, o propósito do uso desta ferramenta é ir além das conceções estabelecidas na literatura, do óbvio, do tácito e dado por adquirido, de modo a perscrutar as complicações, a confusão e a “densidade das situações da vida real” (A. E. Clarke & Friese, 2007, p. 368). Pode assim afirmar-se que os mapas situacionais são representações visuais de elementos que cercam um fenómeno de interesse e como eles se relacionam entre si.

Segundo Clarke (2003; 2005), o objetivo da construção dos mapas situacionais é definir ontologicamente diferentes tipos de elementos, tanto humanos (individuais e coletivos) como não-humanos (objetos, discursos, etc.) que estão na situação. À medida que os elementos vão sendo identificados devem ser objeto de anotação à medida que são identificados. A elaboração do primeiro mapa desordenado constitui o primeiro exercício de reflexão. Par a sua elaboração Clarke (2003) defende que numa primeira fase é necessário perceber a forma como os vários elementos identificados estão presentes, isto tendo por base as seguintes questões: quem e quais são essas

³ Licenciatura de 5 anos, anterior ao processo de Bolonha.

situações? Quem e o que importa na situação? Que elementos “fazem a diferença” nesta situação? (Clarke, 2005, p. 87). Numa segunda etapa procede à elaboração de um mapa ordenado, agrupando os elementos retidos por títulos (categorias analíticas), alguns previamente definidos, outros criados a partir dos elementos provenientes da análise de dados das entrevistas (Clarke, 2005). Os mapas desordenados e os mapas ordenados são a base para a elaboração das análises relacionais, tendo em conta cada elemento e a sua possível relação com os outros elementos no mapa, num processo gradual de especificação da natureza dessa relação.

Neste estudo em concreto, foram elaborados mapas situacionais em tornos de dois temas axiais - Relações do PC com a Faculdade e Ação do PC na escola - que resultaram da leitura da transcrição integral das entrevistas; de processos de codificação aberta e focada, seguindo as recomendações de Charmaz (2006, p. 70), uma vez que a “codificação de transcrições de entrevistas completas aporta ideias e entendimentos que de outra forma se perdiam”; e da elaboração de memos (notas reflexivas) sobre códigos, temas e relações.

Na construção dos mapas situacionais, de acordo com Clarke (2005), são assinalados os atores/elementos humanos individuais e/ou coletivos, elementos não humanos, construções discursivas, elementos políticos, socioculturais, temporais, espaciais e outros, relevantes para o processo analítico. O passo inicial foi elaborar mapas por tema e por faculdade, com o registo de todos os códigos identificados, não como produtos analíticos finais, mas como meio de interrogar os dados e “perceber” o que eles nos poderiam transmitir (A. E. Clarke, 2005). Os memos procuraram refletir a disposição dos elementos presentes ou ausentes nos mapas situacionais, tendo em conta o conteúdo das entrevistas e as “lentes teóricas”. Quando necessário, as entrevistas foram outra vez ouvidas, de forma a interpretar os discursos e a “captar os silêncios” (A. E. Clarke & Friese, 2007). Nas primeiras versões dos mapas situacionais, foram incluídos (espalhados numa única página) códigos (palavras-chave) referentes aos elementos da situação em análise, de acordo com um critério menos restritivo. Posteriormente, foram removidos os elementos irrelevantes e mantidos e refinados os códigos relativos aos elementos mais pertinentes. Complementando a criação de cada mapa foram sendo apensados memos sobre os próprios elementos e sobre as possíveis relações que se poderiam estabelecer entre eles (Charmaz, 2006). Como refere A. E. Clarke (2005) é importante elaborar memos no final de cada sessão de mapeamento, pois esta reflexão pode fornecer novos insights ou sinalizar mudanças na direção ou ênfase do trabalho, evidenciando outra necessidade dos dados.

O processo de refinamento da informação foi gradual, tendo-se elaborado várias versões dos mapas por faculdade até se chegar a uma versão final de mapa situacional de cada faculdade. Partindo da agregação do material dos mapas situacionais de todas as instituições e através de um processo de condensação da informação e de saturação teórica (palavra-chave na grounded theory clássica) procedeu-se à elaboração de um mapa comum para o tema da “relação do PC com a faculdade” e outro mapa similar para o tema da “ação do PC na escola”. Estabelecidos os mapas para cada tema, o passo seguinte consistiu na ordenação linear dos elementos em função de categorias subordinantes (títulos). Alguns títulos destes mapas ordenados foram adaptados de A. E. Clarke (2005), contudo a maioria deles foi criada a partir dos dados que emergiram das entrevistas. Apesar de sua aparente rigidez, os mapas ordenados não se mantiveram estáticos, puderam manter fluidez por recurso a movimentos de negociação e reposicionamento (A. E. Clarke, 2005). De referir que a disposição dos títulos nos mapas ordenados não obedeceu a nenhuma ordem especial.

Finalmente, com base do mapa situacional de cada tema e tendo em conta o correspondente mapa ordenado e os respetivos memos, deu-se início à análise relacional entre os elementos fundamentais de cada tema (A. E. Clarke, 2005). O procedimento adotado foi o de traçar linhas de ligação entre elementos, procurando explorar assim o tipo e natureza da relação que podiam

estabelecer entre si. Com este propósito, foram elaboradas questões para cada linha de ligação de forma a procurar captar o que sobressaía dos dados em relação à temática em foco.

Requisitos Éticos

A pesquisa foi aprovada pela comissão de ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com a referência 08.2012. Antes do início de cada entrevista, o investigador esclareceu o entrevistado acerca dos objetivos do estudo, dando garantias de confidencialidade e anonimato, num quadro não avaliativo, de maneira a ganhar a confiança do entrevistado para que este expressasse com sinceridade e liberdade os seus entendimentos. A salvaguarda da confidencialidade e anonimato da informação identificadora de pessoas e instituições foi garantida através da codificação ou omissão de todas as referências identificadoras. Foi ainda pedida autorização para a gravação da entrevista e assinado o consentimento informado. Posteriormente, após a transcrição das entrevistas, estas foram enviadas a cada entrevistado para confirmação do seu conteúdo, convidando-os a corrigir ou cortar qualquer passagem do texto ou, eventualmente, acrescentar nova informação ou esclarecimento.

Resultados

A apresentação de resultados está estruturada em torno dos dois temas axiais destacados no estudo: a relação do professor cooperante com a faculdade e a ação do PC na escola; e desenvolve-se em torno de um guião e de questões extraídas dos mapas situacionais elaborados com base na proposta metodológica de A. E. Clarke (2005).

Relação do Professor Cooperante com a Faculdade

Na análise de dados da dinâmica relacional entre o PC, o OF e a faculdade, a organização dos elementos identificados no discurso dos PC colocou em evidência a existência de atores coletivos, individuais e silenciosos. Sobreveio também a atribuição de espaços de intervenção e responsabilidades distintas do PC e do OF. De entre as questões organizacionais do estágio destacaram-se as áreas de intervenção e o processo de avaliação, que foram sistematizados nos mapas ordenados (Tabela 1).

Tabela 1.

Mapa situacional ordenado das percepções dos PC Do tema “Relação do PC com a Faculdade”

Elementos humanos individuais /atores
- Professor Cooperante; Estudante Estagiário; - Orientador da Faculdade; Coordenador de estágio
Elementos não-humanos individuais /atores
- Documentos estruturantes do estágio (e.g. Protocolo; Regulamento, Guia/Normas do estágio; Parâmetros e normas de avaliação)
Elementos humanos coletivos /atores
- Faculdades; Escola; Ministério da Educação
Implicados / Atores silenciosos / atuantes
- Processo de Bolonha
Espaço de intervenção e responsabilidades
- Do PC (e.g.- Acompanhamento do processo em todas/algumas as áreas de formação do EE; Reuniões; Elo de ligação dos EE com a escola e faculdade)
- Do OF (e.g. Acompanhamento da formação do EE; Observação de aulas do EE; Acompanhamento parte científica da formação; reuniões com EE e com os PC; Uniformização do trabalho dos EE)
Organização do estágio
- Área do ensino e aprendizagem (e.g. Planificação, lecionação e avaliação; observação de aulas aos colegas)
- Área da na participação e intervenção na escola e comunidade (e.g. DT e/ou DE; reuniões; atividades de dinamização da escola)
- Área do desenvolvimento profissional do EE (e.g. projeto de formação individual; relatório de estágio; estudo de investigação,)
Dinâmicas relacionais entre o OF e o PC
- Configuração (Suporte e apoio; Proximidade/distância; Confiança; autonomia; disponibilidade/falta de tempo)
- Meios (e.g. contactos; formação; documentação)
Avaliação do EE
- Formas (e.g. avaliação inicial, intermédia e final ou semestral)
- Intervenientes (e.g. PC; OF; Coordenador de departamento)
- Responsabilidades (e.g. complementares/distintas; de uniformização do trabalho e avaliação dos EE dos vários núcleos)

Do mapeamento ordenado emergiram as questões que balizaram a análise da relação do PC com a faculdade a partir das percepções do PC: (1) Como é que o estágio é organizado nas várias faculdades? (2) Quais as responsabilidades atribuídas a cada um dos intervenientes (PC e OF) no processo de acompanhamento e avaliação dos EE? (3) Como se caracteriza a relação entre o PC e o OF e de que modo esta relação influencia o desempenho da função de orientação do PC? (ver Figura 1).

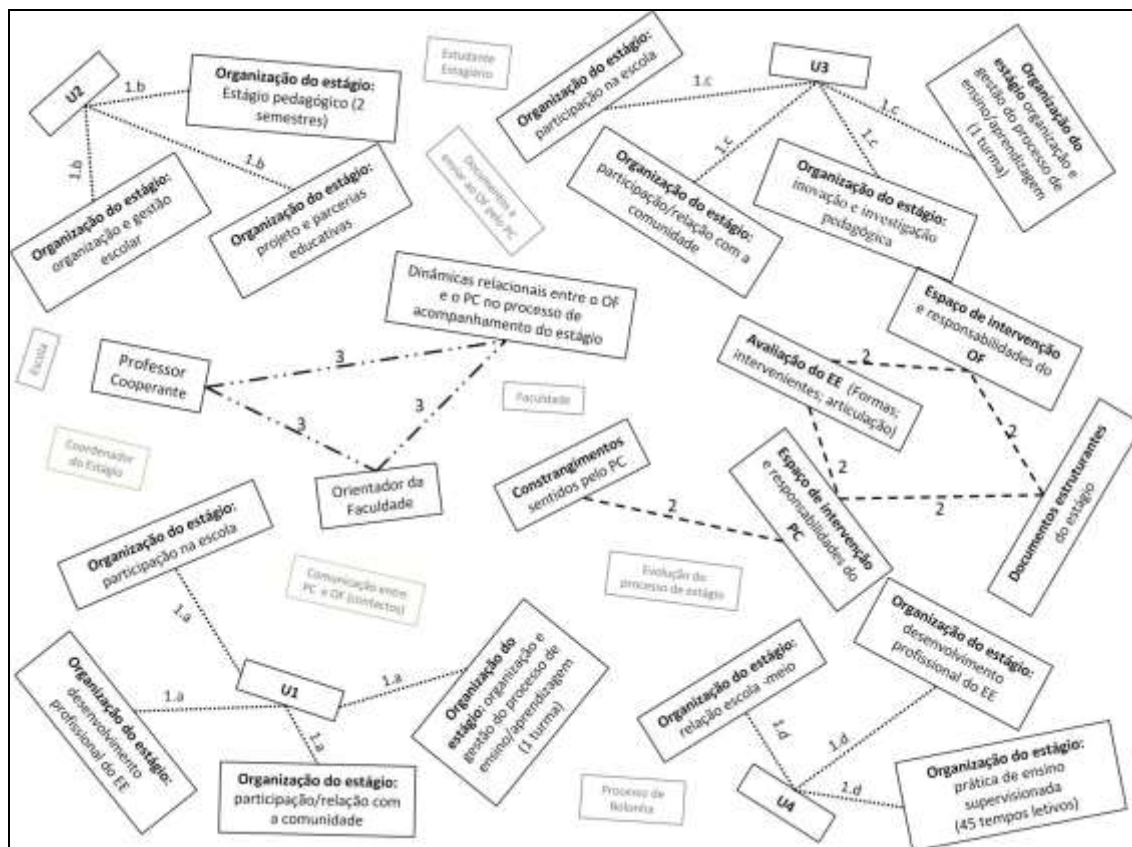


Figura 1. Mapa relacional das percepções dos PC sobre a “Relação do PC com Faculdade”

Legenda: 1a- questão relativa à organização da Universidade Pública 1 (U1); 1b - questão relativa à organização da Universidade Pública 2 (U2); 1c - questão relativa à organização da Universidade Pública 3 (U3); 1d - questão relativa à organização da Universidade Pública 4 (U4).

Como é que o estágio é organizado nas várias faculdades? Os PC referem que o estágio está organizado em consonância com as atuais exigências da intervenção do professor na escola. Os EE realizam um alargado conjunto de tarefas, com destaque para as de organização do processo de ensino-aprendizagem (1a, 1b, 1c, 1d). Note-se, porém, que a prática letiva assume contornos distintos, tanto em extensão como na atribuição da responsabilidade de orientação, nas quatro instituições. Nas instituições U1, U2 e U3, a prática letiva decorre essencialmente numa turma, ao longo de todo o ano letivo, sendo a preparação, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem acompanhado pelo PC. Já na U4 se propõe uma experiência letiva mais circunscrita, e também mais dirigida pela faculdade: O EE tem que lecionar um mínimo de 45 tempos letivos e as tarefas de acompanhamento da planificação são, em parte, asseguradas pelo orientador da faculdade.

A tarefa de observação de aulas de colegas EE, PC ou outros professores de EF está prescrita nas 4 instituições, mas é operacionalizada de modo diferente. Na U3, a observação é realizada em aulas de EE de diferentes escolas, ao passo que nas outras instituições é efetuada entre os EE da mesma escola, do mesmo núcleo de estágio, acompanhados pelo mesmo PC.

Além desta componente do ensino-aprendizagem, os PC referem que os EE realizam outras tarefas de envolvimento na vida da escola, designadamente as de participação nas atividades do grupo disciplinar de EF. As instituições U1 e U3 apresentam uma estrutura de participação ao longo de todo o ano, estipulando que os EE têm que realizar tarefas de acompanhamento do Desporto

Escolar (DE), de Direção de Turma (DT), de participação em reuniões (por exemplo: conselhos de turma, grupo disciplinar, departamento curricular) e em atividades de dinamização da escola, entre outras. Na instituição U4, além da participação nas atividades da escola e do grupo de EF, os EE realizam um estudo específico de caracterização da sua turma.

A área de desenvolvimento profissional é transversal às 4 instituições. Nesta área os EE submetem os seus projetos de formação individual (U1 e U3), realizam tarefas de investigação da sua prática (1a, 1b e 1c) e de complemento à sua formação (organização de uma ação de formação - 1d). A elaboração do relatório de estágio, bem como do portefólio de estágio (em papel ou eletrónico) são também elementos associados pelos PC à exigência de o EE documentar refletir e fundamentar o seu processo de estágio.

Quais as responsabilidades atribuídas ao PC e ao OF no processo de acompanhamento e avaliação dos EE? As responsabilidades no processo de acompanhamento e orientação percebidas pelos PC remetem para um quadro de referência especificado em documentos normativos e de apoio ao estágio que refletem a interpretação da legislação em vigor por parte das diferentes instituições.

Os PC entendem que são considerados o elo de ligação entre a faculdade e a escola. Estes assumem para si a responsabilidade de orientar o processo de estágio no contexto escolar, cabendo-lhes criar condições para a integração plena do EE na comunidade educativa. O acompanhamento das tarefas relacionadas com o ensino é a sua grande incumbência, pois, pese embora o contributo que o OF possa dar, somente o PC pode assegurar a regularidade e a proximidade de um acompanhamento sistemático, dado que ele é o professor indigitado das turmas em que os EE lecionam, com o dever de comparecer a todas as aulas das suas turmas. Neste quadro, os PC vêem os OF como elementos coadjuvantes da preparação e acompanhamento das tarefas de ensino-aprendizagem, designadamente através da monitorização dos portefólios e das visitas às escolas para observação e análise de aulas lecionadas pelos EE. As observações das aulas pelos OF são valorizadas pelos PC, porquanto facultam informações complementares que podem contribuir para melhorar o desempenho dos EE e do próprio processo de orientação:

Vêm [OF] observar as aulas, ver e aferir o trabalho do núcleo. Há sempre uma conversa com cada estagiário no sentido de perceber como é que cada um está a trabalhar (...). Apesar de haver o meu feedback, o próprio estagiário e o núcleo é inquirido pelo supervisor da faculdade, no sentido de procurar saber como é que o estagiário se sente, se já se relaciona na escola (...) contribuindo para uma melhoria global do processo. (PC1; U1)

Não obstante o reconhecimento da importância desta intervenção dos OF, alguns PC referem que o número de visitas é insuficiente - duas a três vezes por ano. Relativamente às restantes tarefas, nomeadamente a organização do mapa de observação de aulas aos colegas, PC ou outros professores da escola, e respetiva reflexão conjunta, embora se revista de formatos distintos nas várias instituições, são os PC que assumem a responsabilidade destas tarefas. O mesmo se verifica nas áreas de participação na escola e relação com a comunidade. Nas instituições U1, U3 e U4, o acompanhamento é efetuado pelo PC, com um apoio à distância do OF; já na U2, embora o PC faça um acompanhamento do trabalho que os EE realizam na escola, a responsabilidade de acompanhar a planificação e os relatórios de avaliação/reflexão das tarefas realizadas pelos EE nesta área é do OF. Os PC desta instituição justificam a desvinculação do acompanhamento na área de participação na escola com a redução de tempo para o desempenho da função de orientação. Face a este constrangimento, a faculdade pede-lhes apenas um parecer superficial.

(...) Eles [EE] têm que realizar duas atividades na escola, mas estas são supervisionadas pela faculdade (...). À medida que nos foram reduzindo o horário para a orientação, ela [a faculdade] teve o cuidado de passar determinadas áreas para a sua responsabilidade. Realmente já não era compatível com o tempo disponível, não era possível fazermos tudo o que antes fazíamos. (PC 3; U2)

O estudo da turma assume contornos distintos na U4, nesta os OF orientam de perto a elaboração do estudo, reunindo semanalmente com os EE, enquanto os PC se limitam a assistir à sua apresentação no final.

A orientação do relatório de estágio, em todas as faculdades, é da responsabilidade do OF, bem como os projetos e estudos de investigação realizados pelos EE acerca da sua prática. Alguns PC mostram o seu agrado com esta distribuição de tarefas, pois, além da falta de tempo que advogam ter para a tarefa de orientação, não se sentem preparados para orientar esta componente de cariz mais académico e científico e nessa medida mais talhada para a esfera de competências do OF. No entanto, alguns PC referem que quando são solicitados pelos EE, os apoiam nessas tarefas. Na U4, os EE elaboram um estudo de carácter científico e apresentam-no num congresso que se realiza na instituição, no final do ano letivo. O estudo realizado pelos EE é acompanhado e orientado pelo OF, sendo solicitado ao PC uma avaliação da apresentação do trabalho.

A participação dos PC nas reuniões realizadas na faculdade pelo OF e coordenadores de estágio é entendida como uma obrigação e, simultaneamente, como uma mais-valia. As reuniões são tidas como importantes para a uniformização dos processos de estágio, até porque, muitas vezes, os EE “chegam às escolas com formação inicial distinta” (U1, U3, U4), e com tudo o que isso implica em termos de constrangimento ao trabalho a desenvolver pelos PC. Nas U2 e U4, os PC referem que estas reuniões têm sido cada vez menos frequentes devido à redução do tempo atribuído aos PC para o exercício da função, mas consideram que estas reuniões contribuem para uma maior compreensão do trabalho a realizar por eles e pelos EE, assim como incentivam a busca de melhorias no trabalho de cada um. Do mesmo modo, alguns PC apontam os cursos de formação a que têm acesso na faculdade como um fator positivo, não só como forma de dar resposta a uma das exigências do estatuto da carreira docente, mas também porque contribuem para melhorar a sua intervenção enquanto PC e enquanto professor:

(...) fiz lá duas ações de formação: uma de dança (...) tive a possibilidade de não pagar... e gostei muito de ter feito. É uma mais-valia que eu estou a usufruir. Portanto, a faculdade compromete-se a dar esse tipo de formação. Além disso convida muitas entidades, que vão falar, que dão conferências. Como tenho sempre a porta aberta ao conhecimento, vou. (PC 1; U1)

No quadro das responsabilidades, a avaliação da prática pedagógica supervisionada dos EE emergiu como elemento sensível e de complexidade elevada, não apenas pelo o que se avalia, mas também pelos intervenientes, pelos momentos que engloba e pelas formas de que se reveste. No que concerne aos intervenientes, a avaliação dos EE é da responsabilidade de ambos os orientadores (PC e OF), sendo também chamado a emitir um parecer o coordenador do departamento em que o grupo disciplinar de EF está inserido. Sob o ponto de vista dos procedimentos, alguns PC referem que a avaliação é efetuada em parceria com o OF, outros referem que a efetuam de forma complementar, em que cada um assume a responsabilidade por determinada área de avaliação, como é o caso da U4 em que o OF delega no PC a avaliação do desempenho do EE na leção das aulas e na participação na vida da escola. Independentemente das responsabilidades recaírem mais no OF ou no PC e dos momentos avaliativos contemplados por cada instituição (semestral na U2 e U4 e em 3 momentos nas U1 e U3), os PC referem que os registos semestrais classificativos antes de

serem entregues ao coordenador de estágio são aferidos com o OF, a quem cabe a última palavra. É evidente a preocupação que emana dos discursos dos PC quando se reportam à avaliação. Para eles, o processo torna-se mais fácil e mais justo quando existe diálogo com o OF para se alcançar sintonia no entendimento acerca do trabalho realizado pelos EE.

Como se caracteriza a relação entre o PC e o OF e de que modo influencia o desempenho da função de orientação do PC? Pelos discursos dos PC percebe-se que as dinâmicas relacionais que se estabelecem entre os PC e OF estão longe de serem uniformes e são marcadas pelos arranjos possíveis na resolução das tensões dicotômicas entre: proximidade/distância; disponibilidade/falta de tempo; teoria/prática. Esta variabilidade não invalida que a maioria dos PC refira que, quando solicitados, os OF se mostram disponíveis para ajudar a resolver problemas ou ultrapassar obstáculos que, por vezes, se colocam no decorrer do processo. Apesar de reconhecerem esta disponibilidade, os PC reportam que existe alguma ambiguidade na forma como os OF acompanham o trabalho desenvolvido pelos EE. Com efeito, alguns OF limitam-se a cumprir o que está definido nos documentos de estágio (reuniões formais previstas no início do ano letivo e nos momentos de avaliação; visitas obrigatórias à escola para observação de aulas ao EE), enquanto outros estão presentes ao longo de todo o processo, designadamente através de contactos informais, de reuniões intermédias para a discussão e aferição de critérios e partilha de opiniões.

O ano passado foi um acompanhamento muito mais próximo do [OF] (...) se calhar porque também tinha mais disponibilidade, mais tempo para o fazer. (...) E aí, engraçado, sentia-me muito melhor. Sentia que havia mesmo uma partilha, que havia um reconhecimento. Ah, este ano, foi muito mais por email (...) resumia-se aquilo que era estritamente necessário (...). Também, se calhar, porque eu senti que a professora orientadora da faculdade (...) podia deixar de certa forma alguma liberdade e dizer “faz, és autónoma para fazer.” Mas a verdade é que eu prefiro sentir o apoio mais próximo do orientador da faculdade. (PC 3; U1)

Quando existe diálogo aberto e sistemático entre parceiros, o PC atribui ao OF o papel de facilitador do seu trabalho de orientação, nomeadamente com o conhecimento científico e académico, com o aconselhamento, com vista à melhoria das experiências de ensino, ou com indicações importantes para a melhoria das reflexões dos EE. O PC valoriza muito este trabalho conjunto, partilhado, de acompanhamento dos EE, por aquilo que representa no enriquecimento do processo de formação e se repercute na formação dos EE. Por exemplo, a observação de aulas e deslocações do OF à escola são elementos importantes, não só para aferir o trabalho dos EE, mas também para acrescentar a perspetiva de um olhar mais distanciado, mais “de fora”, que pode funcionar como reforço do trabalho do PC, ou eventualmente de impulso para novos desafios ou diferentes abordagens.

Quando cá vem [o OF] fazemos uma conferência pós-aula. Ter a opinião de outra pessoa, outra forma de ver as coisas, é importante. Quando vem cá [o OF] é sempre importante, porque este ajuda bastante na forma de olhar para aquilo o que o EE faz... pois, muitas vezes, é importante termos outras pessoas a confirmar ou reforçar aquilo que dizemos, é bom. Mas, além disso, também é bom dar outras soluções, isso é muito positivo. (PC 5; U3)

Ação do Professor Cooperante na Escola

Os PC, ao reportarem a sua ação de orientadores, fazem-no em associação com a multiplicidade de tarefas que realizam na sua atividade de professores. Com efeito, a diversidade de papéis e funções, além das tarefas de lecionação que os professores são chamados a exercer, é um dado que emerge do discurso dos professores. Neste quadro, é preocupação dos PC que os EE

percebiam e experienciem a escola como um todo. Neste sentido, na sua atividade de orientação, os PC procuram encontrar estratégias diversificadas que potenciem a aprendizagem dos EE e ao mesmo tempo lhes permita rentabilizar o tempo de forma a dar resposta às restantes tarefas que lhes estão cometidas. A análise da multiplicidade de ações reportada pelos PC pôs em relevo a presença de atores coletivos e individuais e a sua relação com outros elementos do contexto de atuação do PC. A Tabela 2 apresenta o mapa ordenado resultante da organização dos elementos estruturantes da ação do PC.

Tabela 2.

Mapa situacional ordenado das perceções dos PC sobre a “Ação do PC na escola”

Elementos humanos individuais /atores
- Professor Cooperante; Estudante Estagiário; Orientador da Faculdade; Diretor de Turma; Professor responsável pelo DE
Elementos humanos coletivos /atores
- U1; U2; U3; U4; Grupo de EF; Órgãos de gestão e direção; Escola; Faculdade;
Tarefas a realizar na escola
- Enquanto professor de EF (e.g. lecionar a disciplina de EF, em algumas turmas; diretor de turma; Responsável por grupo/equipa do DE; Coordenador de grupo/departamento)
- Enquanto professor de PC - Acompanhar/orientar todo o trabalho realizado pelos EE relativamente à Área do ensino e aprendizagem e participação e intervenção na escola e comunidade (e.g. presente em todas as aulas dos EE; planificação, avaliação dos alunos; reuniões; atividades dinamizadas na escola pelo grupo de EF e pelos EE)
Estratégias de intervenção
- Fomentar a autonomia dos EE (e.g. mais interventivo na fase inicial do estágio; delegar as tarefas de leção ao EE; dar FB e sugestões após a aula dada pelo EE; EE acompanha primeiro a organização e dinamização de atividades na escola e para organizar as suas atividades autonomamente)
- Promover e desenvolver a reflexão do EE (e.g. Levar o EE a justificar as suas opções; EE emite a sua opinião antes de PC emitir FB; dar sugestões de melhoria nas reflexões dos EE; questionar o EE; discussão das aulas observadas com todos os EE)
Processos de Organização e Orientação
- Atividades de leção (e.g. delegar (todas) as tarefas de leção de uma ou mais, turmas/45 tempos letivos a cada EE; orientar EE nas planificações; orientar e acompanhar a planificação da avaliação dos alunos por parte dos EE)
- Outras atividades na escola (e.g. integração dos EE na escola; EE vivenciar várias tarefas de ser professor)
Elementos formativos
- Prioritários/essenciais (e.g. Prática pedagógica numa turma todo o ano letivo; bom planeamento; Observação; Reflexão; bons conhecimentos; Envolvimento na comunidade)
- Secundários (e.g. Tarefas realizadas sem significado pelos EE)
Preocupações centrais
- Em relação ao EE (e.g. Formar pessoas responsáveis e rigorosas no seu trabalho; EE construir a sua própria formação; aprimorar o processo de E/A; Trabalhar a relação do EE com a escola)
- Desempenho da função (e.g. Identificar dificuldades do EE e levá-lo a ultrapassar; estabelecer relação de confiança com EE;

A representação gráfica dos elementos presentes no mapa ordenado e a averiguação das relações entre esses elementos avalizaram as questões orientadoras da construção do mapa situacional (ver Figura 2), as quais estruturam a apresentação de resultados relativos à ação o PC na escola: (1) Quais as funções atribuídas ao PC na escola (como professor de EF e como PC)?; 2) Quais as estratégias adotadas pelo PC para que o EE desenvolva as suas competências de ensino e de participação na escola e na comunidade? 3): De que forma o PC estimula a reflexão e autonomia do EE?; e (4) Quais as preocupações centrais do PC no processo de formação do EE?

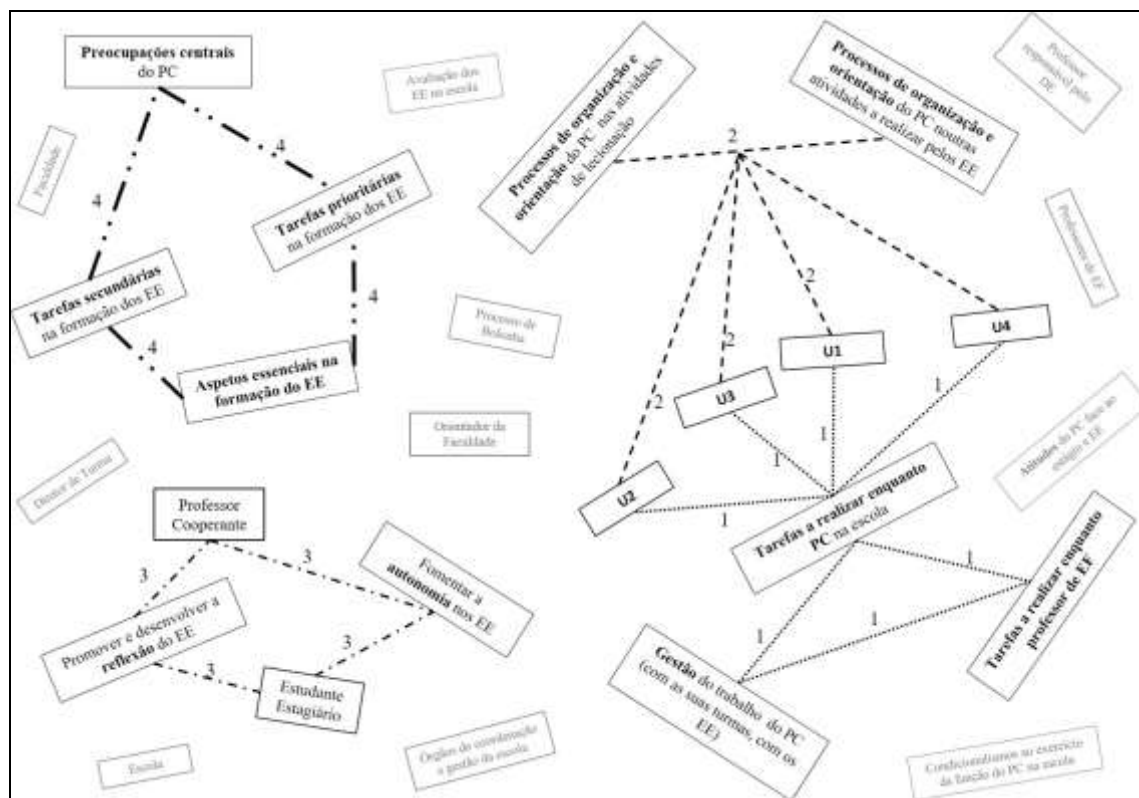


Figura 2. Mapa relacional desordenado das percepções dos PC sobre a “Ação do PC na escola”

Quais as funções atribuídas ao PC na escola (como professor de EF e como PC)? Os PC referem que, em resultado da dupla função que desempenham na escola (a de professor de EF e a de orientador), a sua atividade na escola é manifestamente exigente, multifacetada, com uma agenda muita sobrecarregada com o cumprimento da função de professor e com pouco tempo consignado para trabalhar com os estagiários. Além da presença em todas as aulas dos EE, que também são suas, o PC tem que lecionar aulas a um número elevado de turmas para perfazer a carga da componente letiva, que foi aumentada significativamente nos últimos anos. A estas tarefas acresce o acompanhamento e orientação do EE na conceção, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem (e.g. planificação anual, das UD e das aulas; reflexões, avaliações), isto mesmo nas instituições em que a planificação da unidade didática (UD) e dos planos de aulas (PA) é formalmente supervisionada pelo OF (U4). Em última análise, o orientador confronta-se com o facto de as turmas permanecerem sempre a seu cargo e sob alçada da sua responsabilidade profissional. Neste âmbito, a avaliação dos alunos das turmas dos EE apresenta-se como uma tarefa

delicada, em que os PC têm uma intervenção mais próxima e mais cuidada, mas de forma partilhada com os seus EE.

Além das tarefas a realizar com as suas turmas, os PC estão envolvidos em cargos de coordenação que lhes consomem muito tempo e energia (como por exemplo coordenador de grupo ou de departamento, diretor de turma, professor de grupo no DE, projetos na escola). Associar os EE ao desempenho de tarefas no âmbito destas funções é uma forma de lhes proporcionar experiências formativas em domínios de intervenção mais abrangentes e diversificados da função docente, ao mesmo tempo que beneficiam do seu contributo e colaboração.

Os PC confessam que a gestão e organização de todas as tarefas de orientador e professor de EF é complexa e muito exigente, obrigando-os a uma azáfama permanente para articular toda uma panóplia de reuniões formais, encontros, atendimentos, participações, observações, tarefas previamente agendadas, casos e acontecimento imprevistos. Esta agenda entra até nos tempos “mortos”, designadamente os intervalos entre aulas e almoço. Para além disso, os PC referem o trabalho relativo à escola e ao estágio que é levado para casa, nomeadamente o de analisar e corrigir os documentos elaborados pelos EE. Outra ideia que ganhou corpo é que, atualmente, os PC já não exigem tanto de si, na medida em que o quadro laboral atual impede uma orientação tão minuciosa e voluntariosa como a que estavam habituados a fazer no passado.

(...) nós adaptamo-nos, é assim, eu exijo menos de mim, do ponto de vista de ler tudo o que eles fazem, do que exigiria se o meu quadro fosse outro (...) eu além de ser orientador, tenho outras funções na escola (...) tenho outras responsabilidades (...) e, portanto, num quadro difícil, de negociação política difícil, não há capacidade para fazer tudo... Portanto, a partir de certa altura, nós não temos tempo...isto apesar de o inventar, de o ir buscar ao meu tempo... (PC 9; U1)

A necessidade de encontrar formas distintas de responder às necessidades formativas dos estagiários remete-nos para a questão seguinte acerca das estratégias adotadas pelos PC.

Quais as estratégias adotadas pelo PC para que o EE desenvolva as suas competências de ensino e de participação na escola e na comunidade? As estratégias adotadas pelos PC diferenciam-se de acordo com o contexto, características do EE e o momento de estágio. Na fase inicial de estágio, a generalidade dos PC pretende que os EE se familiarizem com a escola (principalmente os espaços e materiais específicos da disciplina de EF), os documentos estruturantes da escola e da disciplina de EF (e.g. projeto educativo da escola, programas de EF, projeto curricular de EF) e os normativos do estágio. O objetivo é que os EE comecem a ambientar-se aos lugares e às suas disposições, preceitos e peculiaridades de forma a enquadrarem as tarefas que têm que realizar na escola e a perspetivarem a sua ação.

Outra tarefa em que existe um grande investimento por parte dos PC é o planeamento (anual, das UD e planos de aula), com maior incidência na planificação das UD e dos planos de aula, uma vez que contêm um maior grau de concretização dos elementos decisivos à qualidade da intervenção do EE na aula. Deste modo, levar os EE a “desmontar” o conhecimento académico de forma a adaptá-lo às necessidades da prática, isto é, às características do contexto e dos alunos, é uma preocupação central na orientação dos EE. No caso da U4, em que o acompanhamento da elaboração das planificações fica à responsabilidade do OF, alguns PC assumem que, neste caso, a colaboração passa por fornecer a planificação do grupo de EF aos EE para que possam enquadrar a planificação das UD que irão lecionar.

Em termos de estratégias e procedimentos de ação para levar os EE a encontrarem as melhores soluções, os PC sublinham o trabalho conjunto, o questionamento, a reflexão e as correções. Os graus de proximidade e diretividade com que realizam o acompanhamento dependem

das características individuais de cada EE (autonomia, responsabilidade, iniciativa, potencialidades, conhecimentos, dificuldades, lacunas).

Nós preparamos mais a nível de unidade didática: por exemplo, eles vão dar ginástica, e como a planificação é de toda a escola, existem documentos conjuntos de todo o grupo de EF, pelos que lhes forneço esse material no início do ano letivo. Assim, já sabem os conteúdos que vão dar, já sabem as atividades que vamos fazer e já podem planificar (...), pedem-me ajuda se tiverem dificuldade em alguma coisa (...) no plano de aula perguntam se está bem, se acho correta aquela progressão (PC 4; U4)

A valorização da prática de ensino é transversal a todos os PC, pelo que alguns PC da U4 referem que, apesar das indicações dadas para a lecionação de 45 tempos letivos pelos EE, optam pela permanência dos EE ao longo de todo o ano letivo.

À vivência integral do processo de acompanhamento de uma turma ao longo de um ano letivo, os PC referem a importância de os EE passarem por outras experiências de lecionação em ciclos de ensino diferentes e em turmas com características distintas, pelo que se regista, em geral, a partilha de uma segunda turma ou troca de turma com os colegas de estágio.

Em termos de experiências e vivências do ensino, por vezes utilizo estratégias diferenciadas com os estagiários, isto em função daquilo que é o meu objetivo para a formação deles. Muitas vezes dou-lhes oportunidade de lecionarem nas minhas turmas (PC 2; U3)

Para que a componente de observação de aulas seja formativa, os PC agendam as observações tendo em conta os momentos de ensino, as modalidades lecionadas e as turmas a observar. A definição de objetivos em conjunto pelos PC e EE para a observação de aulas é também uma estratégia utilizada para que o EE possa “focar o seu olhar” em aspetos significativos da aula, quer para a sua formação, quer para a melhoria da atuação do colega observado (U1). As reuniões pós-aula observada, que acontecem na generalidade dos contextos de estágio, trazem para a reflexão, as impressões, as apreciações e as notas registadas que se salientam da aula dada, da participação dos alunos e da atuação do EE.

A avaliação dos alunos merece uma atenção especial por parte da generalidade dos PC, uma vez que estes se sentem responsáveis pelos alunos das turmas e assumem que são eles que respondem formalmente pelo resultado final. Assim, tanto a planificação como a realização da avaliação é efetuada pelos PC e pelos EE. Ao PC cabe analisar a proposta dos EE e formular a proposta final. Esta forma de atuar é referida de forma mais acentuada na U4 pelo facto de alguns EE apenas lecionarem algumas modalidades e não conhecerem os alunos no seu todo.

Para que os EE se integrem na vida da comunidade educativa e percebam o vasto conjunto de tarefas que o professor desempenha na escola, os PC adotam estratégias diversificadas, não apenas para dar cumprimento aos normativos de estágio, mas principalmente para dar completude à formação dos EE, designadamente no que se refere às funções relacionadas com a DT, o DE e a dinamização de atividades. Deste modo, numa primeira fase, a generalidade dos PC refere que no propósito de levar o EE a conhecer os professores, a escola e a sua dinâmica, antes de os responsabilizarem pela organização de uma atividade, colocam-nos primeiro a observar como os professores de EF e o coordenador do DE organizam as atividades na escola. O mesmo se aplica às atividades do DT, que passa muito por observar e acompanhar o que o DT faz.

Todas as atividades do grupo, que se dinamizam no grupo, todas as reuniões a que eu vou, eles também vão. Enquadra-los na escola, integrá-los na escola, estar na sala dos professores, solicitar-lhe que tratem disto ou daquilo, fazer ofícios, ir à secretaria,

ligar para uma empresa de camionagem..., portanto, eles acompanham-me em todas as tarefas, todas! Como quem está a ensinar (...). Dá muito mais trabalho do que se for a pessoa sozinha a decidir fazer isto andar, não é? Dá muito mais trabalho e perde-se muito mais tempo. Mas, a opção é eles acompanharem-me em tudo o que faço. Depois eu explico e pronto. Após algum tempo, têm que passar a ser eles a fazer. (...) São eles que têm de dinamizar uma atividade. (PC 1; U1)

(...) as estagiárias fizeram a sua atividade, foi uma atividade para a comunidade (...) elas trabalharam na direção de turma, fizeram reuniões com os seus diretores de turma, estiveram a acompanhar a direção de turma (...) estiveram a lançar faltas (...) fizeram um trabalho prático (...). O objetivo foi que elas passassem pela experiência. (PC 2; U1)

Os PC relevam igualmente o apoio que prestam aos EE no trabalho de planificação das atividades. Contudo, a atribuição da responsabilidade direta ao PC neste acompanhamento apenas acontece nas instituições U1 e U3. Na U2, a responsabilidade direta, quer da dinamização de atividades, quer do acompanhamento de um cargo, é oficialmente do OF. Mesmo assim porque se sentem responsáveis por todo o trabalho que os EE realizam na escola, alguns PC referem que apoiam os seus EE na preparação das atividades e na ligação entre os EE e os professores responsáveis pelos cargos. Na U4, no que diz respeito à organização de atividades, a participação dos EE está confinada à participação nas atividades do grupo de EF e à elaboração de um estudo a apresentar num congresso na faculdade. Deste modo, alguns PC procuram que o tema estudado seja pertinente para a escola e que os EE também o apresentem aos professores, no contexto escola.

Paralelamente a estas vivências que compõem a profissão de professor, os PC advogam que o processo formativo do EE resulta não apenas das experiências práticas, mas também da reflexão acerca do experienciado. Na verdade, o modo como o EE reflete sobre a sua prática é decisivo para o seu desenvolvimento, designadamente para a aquisição da autonomia profissional nas várias áreas de intervenção do professor. Atendendo a este pressuposto, a reflexão é outro elemento chave que emergiu do discurso dos PC.

De que forma o PC estimula a reflexão e autonomia do EE? Os PC manifestam nos seus discursos que a promoção da autonomia decisional dos EE é o objetivo central do estágio. Neste sentido, os PC procuram, através de uma supervisão progressivamente menos diretiva, que os EE vão alargando e consolidando o seu campo decisional. As estratégias que utilizam para desenvolver a autonomia dos EE têm em conta o perfil dos EE, as áreas de intervenção e a fase do ano letivo. Na área de ensino-aprendizagem, os PC começam por, emitir mais FB acerca do trabalho dos EE, dando mais sugestões, fazendo mais correções, sempre numa atitude colaborativa (orientam os EE no sentido de estes se conhecerem melhor e perceberem melhor as diretrizes dos documentos de estágio, da escola e dos programas de EF). Depois, os PC, progressivamente, querem que os EE sejam capazes de planificar autonomamente e organizar as tarefas de estágio de forma responsável e eficaz. Os PC referem ainda que esta forma de atuar não decorre ao mesmo ritmo com todos os EE. Os EE com mais dificuldades necessitam de uma supervisão mais sistemática e durante mais tempo, exigindo mais envolvimento do PC. Nestes casos, o PC organiza o processo em pequenas etapas para que, gradualmente, o EE consiga alcançar os objetivos pretendidos. A chave é levar o EE a concentrar-se no essencial.

Ah, um estagiário muito bom é mais autónomo, e nós perdemos menos tempo com eles. (...) quando um estagiário tem muitas dificuldades nós damos mais tempo a esse estagiário. Acompanhamos mais, pensamos mais sobre o assunto, temos muito mais coisas para corrigir (...) e normalmente nestes casos a evolução é muito mais

lenta. (...). Assim, temos que ter mais acuidade nos objetivos que lhes colocamos. Reduzir os objetivos para eles terem mais facilidade e se vincularem a determinados pormenores é uma das estratégias que adoto. (PC 1; U1)

A delegação da responsabilidade de todas as tarefas relativas à componente do ensino-aprendizagem é uma das estratégias que os PC adotam para que o EE aprenda a ser professor, a ver-se e a ser visto como professor. Na generalidade, os PC referem que não intervêm nas aulas dos EE e que deixam a finalização dos planos de aula a cargo deles, embora sem se absterem de efetuar alguns apontamentos ou comentários. Os PC veiculam que este modo de atuar dá confiança ao EE, tornando-o mais capaz de dar resposta à imprevisibilidade do ensino.

(...) delegar-lhes tudo, de modo a eles sentirem o que é uma turma, a responsabilidade de uma turma, o dia-a-dia com os alunos, os problemas que eles têm. Nas aulas, apesar de a turma ser minha, tento intervir muito pouco. Assim, permito que ele [EE] tenha essa gestão e essa responsabilidade e que os alunos sintam realmente que ele é o professor responsável.” (PC 3; U2)

Articuladamente com esta autonomia, os PC incrementam a reflexão oral (logo a seguir à aula) e escrita para que os EE tomem consciência do que fizeram, do que correu bem e menos bem e o que têm que fazer para melhorar. As estratégias para estimular a reflexão são variadas, indo desde o questionamento, ao estímulo à pesquisa, até à partilha de opiniões em núcleo de estágio. Neste processo de estímulo à reflexão, a generalidade dos PC refere que só após a análise do EE é que o questiona, estimula a procura de outras soluções e emite a sua opinião. Deste modo, o EE é estimulado a encontrar a sua própria forma de ensinar e de atuar.

Vão observar aulas, vão ver outras formas de trabalhar, vão ver coisas fantásticas. (...) E depois discutem comigo, (...) “o que é que acha sobre isto, o que é que acha sobre aquilo?” E quando me fazem a pergunta, eu devolvo... quando questionam “o que é que acha disto?” Eu devolvo “o que é que tu achas?” (...) Portanto, é evidente que eu tenho quase uma missão paternal quando estou a trabalhar com os meus alunos ou com os EE (...), ajudando-os a crescer com o seu próprio trabalho (...). (PC 7; U1)

Face à complexidade da profissão de professor, o processo formativo de futuros professores não é linear, pelo que os PC sentem necessidade de priorizar aquilo que consideram essencial no aprender a ser professor.

Quais as preocupações centrais do PC no processo de formação do EE? A preocupação central que sobressai do discurso dos PC é a necessidade de serem capazes de contribuir de forma efetiva para formarem professores responsáveis e competentes. Com este intuito, em função da fase do ano letivo e das lacunas que identificam nos EE, os PC procuram levar o EE a construir o seu próprio projeto de formação, sem perderem a noção de grupo, de partilha e de comunidade, isto tendo em vista a qualidade da sua prática.

Procuro que eles percebam que o processo de formação é deles, que eu estou ali para os acompanhar, nunca para impor (...). Eles não têm de fazer porque eu disse (...) têm que pensar no que eu disse e ver se faz sentido, ou contra-argumentar e tentar experimentar (...). Eles têm que assumir a responsabilidade do estágio, que é deles. Quanto mais se envolverem, mais preparados podem ficar. (PC 3; U1)

Os PC consideram que todas as tarefas de estágio são importantes, mas é a componente do ensino, do trabalho com os alunos, que assume o lugar central; daí que os PC da U4 considerem que os EE deveriam ter mais prática de ensino e, sempre que podem, fazem permanecer os EE todo o ano letivo. Correlativamente, as tarefas de planeamento são consideradas o suporte para uma boa prática letiva.

Bem, prioritárias são, sem dúvida, as práticas de ensino, não é? (...) No meu entender, é muito pouco. Em termos de estágio, acho que é pouco. Deveriam ter mais. Acho que o estágio, como estava organizado inicialmente, tinha outras vantagens, porque davam muitas mais aulas. Eu acho que era mais benéfico. (PC 1; U4)

Outro aspeto que ficou bem patente nos discursos do PC é o conhecimento do conteúdo, que é considerado essencial para a formação e desenvolvimento do EE como professor. Daí a necessidade de levar os futuros professores “a estudar para aprofundar os conhecimentos necessários para realizar uma boa prática, para ter um bom conhecimento pedagógico do conteúdo. (PC 2; U1)

Outra preocupação que emerge é a necessidade de conseguirem levar os EE a melhorar os seus níveis de reflexão acerca da sua prática. Os PC entendem-na como uma ferramenta essencial à tomada de consciência da própria atuação e à mudança para melhor, tendo como horizonte a aprendizagem dos alunos.

Muito importante, saber refletir sobre o que fizeram, para que depois haja alterações na prática. Eles não podem estar conformados, têm que estar inquietos, não angustiados, mas inquietos, sempre à procura de melhor. (PC2; U1)

Neste âmbito, alguns PC referem a dificuldade, cada vez maior, em trabalhar esta competência com os EE.

O que eu valorizo e o que me ocupa mais tempo é o planeamento (...) e também as reflexões. Vêm [os EE] sempre com muitas dificuldades em refletir, tem mesmo muita, muita dificuldade em refletir... A minha maior dificuldade é pô-los a refletir (...). É fundamental, é fundamental, para mim, para eles e para toda a gente pô-los a fazer esse papel, porque também se treina. É fundamental que depois de darem uma aula eles [os EE] tenham capacidade de ver o que é que correu bem e o que é que correu mal, e por que é que correu mal. Pois, se eles não conseguem fazer esse tipo de reflexão, o mecanismo também não avança. Eu peço sempre a reflexão antes de falar com eles. Procuro que eles primeiro façam esse processo interior, depois depende muito da capacidade individual de cada um. (PC 1; U1)

Discussão

Os PC das diferentes instituições de formação consideram que a organização do estágio lhes parece adequada. Os normativos de todas as instituições incorporam as várias áreas de intervenção e tarefas do professor na escola, embora com incidências e graus de participação diferentes, como é o caso da U4, cujos PC classificam de insuficiente os 45 tempos requeridos para a componente de lecionação. As perceções do PC acerca desta componente estrutural do estágio corroboram as evidências do estudo conduzido por Silva et al. (2014), sobre os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas. Nesse estudo, os autores concluíram que o estágio estava organizado de modo a proporcionar um conjunto de experiências práticas alargado e valioso, favorecendo a vivência da escola no seu todo.

O nosso estudo denota que a generalidade dos PC, independentemente da instituição de formação, considera que os programas de estágio se preocupam em encontrar um equilíbrio entre a teoria e a prática, um dos principais desafios da formação evocado por Zabalza (2006, p. 314), quando afirma que a forma de “enriquecer a formação é complementar as aprendizagens académicas (teóricas e práticas) com a experiência em locais de exercício profissional”, e reforçada por Allen (2011), que coloca a ênfase no equilíbrio entre a ação teórica e a ação prática da profissão de professor.

Não obstante algumas instituições atribuírem mais responsabilidades ao OF (U2, U4), são os PC que acabam por facultar a informação ao OF, assumindo, assim, a centralidade do processo de acompanhamento do EE. Esta importância nuclear do PC é retratada pela literatura da área, que considera o PC o elemento fundamental no processo de orientação do EE (A. Clarke & Collins, 2007; A. Clarke et al., 2014; Formosinho, 2009). A noção de que a orientação exige proximidade, regularidade e complementaridade também ficou bem patente. À luz da teoria do positioning (Bullough & Draper, 2004), o PC assume a centralidade do processo de orientação do EE, contudo este, no geral, reclama mais presença e mais envolvimento do OF e de ambas as instituições (escola-universidade).

De entre as responsabilidades enunciadas pelos PC, a avaliação ganha destaque, não apenas pela complexidade do processo, mas também pelo facto de considerarem que esta, muitas vezes, pode ter um carácter decisivo no futuro dos EE. Este sentimento encontra eco no veiculado por Caires e Almeida (2000), para quem a avaliação, além de muito importante, é um dos campos que aporta mais constrangimentos aos orientadores. Constrangimentos que surgem não apenas porque a avaliação tem um peso determinante no desempenho dos EE, mas também pela diferença de referenciais e de proximidade entre o PC e o OF, o que por vezes leva a divergência de opiniões. Neste âmbito, a sintonia entre o PC e o OF é apontado pelos PC como elemento facilitador da avaliação, seja nas instituições em que o OF assume uma responsabilidade mais vincada em determinadas áreas de intervenção do EE (U2, U4), como nos casos em que o PC é o principal responsável pelo processo avaliativo. De referir que, nas instituições em que o regulamento coloca o OF como responsável máximo da avaliação do EE, os PC reclamam maior participação no processo avaliativo, evidente na iniciativa que alguns PC tomam em elaborar um parecer escrito mais consistente sobre o trabalho desenvolvido pelos EE. Neste âmbito, os PC argumentam que são eles que acompanham diariamente os EE na escola, pelo que a sua avaliação é mais ajustada à realidade. Ao OF atribuem a posição de reguladores e uniformizadores dos processos nos vários contextos de estágio.

A experiência de orientação e a parceria continuada com o mesmo OF são elementos apontados pelos PC como relevantes para a melhoria do exercício da função, na medida em que permitem agilizar processos, rentabilizar esforços, estreitar relações com o OF, como também contribuir para a melhoria do seu próprio desempenho. Não obstante esta evidência, o trabalho continuado com o mesmo OF pode, em sentido inverso, contribuir para desresponsabilizar o OF do processo efetivo de orientação, ao reconhecer competência ao PC para conduzir o processo de forma autónoma. Embora os PC valorizem a confiança, o reconhecimento de competência e mais liberdade e autonomia, não gostam do distanciamento, preferem uma relação de trabalho colaborativo com os OF. Graham (2006) aponta no mesmo sentido, referindo que o apoio do OF ao PC e aos EE, numa dinâmica colaborativa, favorece as relações entre todos e influencia positivamente a aprendizagem, designadamente a dos EE. Por outro lado, quando esta dinâmica comunicacional entre o OF e o PC não acontece a aprendizagem do EE sai prejudicada, designadamente pela insegurança que lhes transmite (Bullough & Draper, 2004). Em suma, não se pode fazer leituras simplistas e descontextualizadas da dinâmica relacional estabelecida na situação de estágio. À luz da noção de positioning desenvolvida por van Langenhove e Harre (1999), a

posição ocupada por cada interveniente pode revestir-se de várias formas - poder, não poder, confiança, insegurança,... - dependendo de fatores relacionados não apenas com a pessoa, mas também com aquilo que a rodeia. Neste caso concreto, a alteração das dinâmicas relacionais entre o PC e o OF resultou da conjugação de fatores internos (mais confiança do PC pela agilização e rentabilização dos processos em resultado da experiência) e externos (maior liberdade e autonomia dada pelo OF).

Na ação na escola o PC procura conjugar as atribuições de orientador com as de professor de Educação Física, como é o caso das relacionadas com a área de intervenção na escola e na comunidade. Contudo, é a posição de professor de EF, com deveres e funções resultantes do seu estatuto profissional, que este identifica como central. Daí o apontar de uma sobrecarga de trabalho em resultado do incremento exponencial das tarefas e funções do professor na escola, que se refletem no modo como passaram a assumir a função de orientação. De facto, a diminuição do tempo disponível para orientar os EE, conduziu os PC à adoção de posições mais periféricas em algumas tarefas realizadas pelo EE (como é o caso do estudo turma na U4 e das áreas de organização e gestão escolar e de projetos e parcerias, na U2). Não obstante este posicionamento, os PC procuram colmatar esta falta de tempo horário para a orientação com uma rentabilização das funções que exercem como professores de EF, inserindo, o mais possível, os EE nas várias tarefas, atribuições e funções que exerce na escola. É notório o envolvimento e compromisso com a formação dos seus EE. A preocupação de uma boa formação inicial dos EE é uma marca inquestionável nos discursos dos PC. Neste sentido, os PC procuram que os EE vivenciem um alargado número de experiências que lhes permita aprender a ser professores. A alteração da posição relativa das funções de professor de EF e orientador é bem visível. Recorrendo à teoria do positioning (Bullough & Draper, 2004), constata-se que o modo como o PC passou a interpretar a função de orientação - após a redução da carga horária para as tarefas de orientação⁴ - reconfigurou-se face à incapacidade de investir o mesmo tempo que tinha no passado. A distinção clara de funções, que no passado vigorava, modificou-se para uma acoplação das funções de professor de Educação Física e de orientação, aportando prejuízos para ambas.

A área de desempenho que os PC elegem como prioritária é a do processo ensino-aprendizagem, consubstanciando, assim, o defendido por Formosinho (2009, p. 98), que considera que a prática pedagógica é “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável”. O investimento dos PC no desenvolvimento de competências de ensino dos EE fica bem patente, designadamente no estímulo ao estudo aprofundado da matéria de ensino objeto de lecionação. Neste âmbito, as estratégias a que recorrem são diversificadas e distintas, dependendo não apenas das características dos EE, mas também do momento do estágio. Alarcão e Tavares (2003, p. 78) defendem este modo de atuar, quando referem que “os professores não podem ser tratados todos da mesma maneira e que uns podem necessitar de um tratamento mais diretivo do que outros ou de um tratamento mais diretivo numa determinada fase do seu desenvolvimento profissional”. Outro dado que sobrevém na área do ensino-aprendizagem é a dualidade de sentimentos do PC, resultantes do facto de se sentir duplamente responsável, isto é, preocupam-se tanto com a aprendizagem dos EE, como dos seus alunos de EF. A conciliação destes dois polos nem sempre é linear gerando, muitas vezes, conflitos acerca do modo como deve exercer a função de PC. Esta tensão é descrita por Rajuan, Beijard, e Verloop (2007), quando referem que o PC oscila entre dar apoio e liberdade para o EE aprender a ser professor ou ser mais diretivo na orientação para que a qualidade das aprendizagens dos alunos não fique comprometida. Ainda neste âmbito, a avaliação dos alunos emerge como outra

⁴ Despacho n.º 8322/2011 de 16 de junho, *Diário da República*, 2.ª série, N.º 115, p. 25601.

preocupação central dos PC, isto porque são eles que chancelam as classificações atribuídas aos alunos e respondem por ela diante dos alunos, dos pais e da escola. A estratégia que utilizam é um acompanhamento mais próximo e com mais investimento na reflexão conjunta com os EE. Boreen e Niday (2000) reportam que a troca de ideias entre o PC e o EE sobre a avaliação dos alunos é produtiva e leva os EE a refletir para encontrarem novas soluções.

A observação de aulas é apontada pelo PC como tarefa relevante ao desenvolvimento profissional do EE, isto independentemente do professor observado. A definição de objetivos concretos para as observações e a análise posterior permite que os EE adquiram competências para identificar problemas que se colocam na prática e as possibilidades que se colocam ao professor para as ultrapassar. No entendimento dos PC, a reflexão sobre as aulas observadas aporta melhorias às aulas dos próprios EE. A riqueza de experiências observacionais, designadamente noutros núcleos de estágio, é considerada como um contributo importante para a formação dos EE, porquanto lhes permite encontrar a sua própria forma de atuar, combinando a sua experiência e a dos colegas e do PC sobre situações problemáticas. Deste modo, o EE, por recurso a um processo reflexivo, tem a possibilidade de aprender com a experiência dos outros. Silva, Matos, e Batista (2013) ilustram este processo de aprendizagem do EE num estudo caso de um EE, em que este elegeu a reflexão como a peça fundamental do seu estágio, permitindo-lhe crescer não apenas em termos profissionais, mas também em termos pessoais.

O destaque dado à reflexão pelos PC fica claro nos seus discursos. Estes procuram assumir um papel de estimuladores da reflexão na procura de contribuírem para a formação de profissionais autónomos, interventivos e críticos, tal como advoga um vasto conjunto de autores (e.g. Alarcão, 2009; Zeichner, 1993). Em termos de estratégias os PC mencionam o questionamento como forma de levarem os EE a pensarem a sua prática numa perspetiva crítica, na procura de encontrarem soluções para os problemas que esta lhes coloca e, assim, melhorarem a sua intervenção. Nesta tarefa ficou também evidente a ausência de recursos que os PC percecionam ter para irem além no processo de estímulo à reflexão. A necessidade de desafiar crenças, de promover dissonância e incerteza e da reflexão como prática social colaborativa (Larrivee, 2008) não sobreveio. Com efeito, nesta tarefa os PC revelam que apesar de lhe atribuírem grande importância não possuem as ferramentas necessárias para a trabalharem com os EE. Esta insegurança, apesar de colocar os PC numa posição de alguma fragilidade, estes não se demitem de utilizar as ferramentas que conhecem, como o questionamento.

Conclusões

Os PC assumem a centralidade do processo de orientação, reivindicando colaboração e envolvimento efetivo do OF. Estes revelam que os papéis que assumem no processo de orientação são predominantemente instrumentais (como por exemplo monitorização das aulas, acompanhamento das tarefas de planeamento e gestão e organização do processo de ensino aprendizagem, fornecer feedbacks), de apoio ao estagiário (por exemplo colaboração e partilha de ideias, estimular a reflexão, ajuda na resolução de problemas) e de gestores do equilíbrio necessário entre o conhecimento académico e profissional.

As relações que os PC estabelecem com a faculdade são reguladas pelos normativos, no entanto colocam a dinâmica relacional que estabelecem com o OF como o elemento que verdadeiramente baliza as responsabilidades e atribuição de cada um ao longo do processo de orientação.

A noção de que a orientação exige sintonia, proximidade, regularidade e complementaridade também ficou patente. Nos casos em que isto não acontece, como reportado no processo de

avaliação do EE em algumas instituições, os PC reclamam maior participação no processo, argumentando que são eles que acompanham diariamente os EE na escola.

A experiência de orientação e a parceria continuada com o mesmo OF remetem para dinâmicas e posicionamentos diferenciados no processo de orientação. Por um lado, existe a agilização de processos e rentabilização de esforços, por outro lado há tendência de os OF, gradualmente, delegarem as responsabilidades de orientação no PC, privando-o, porém, dos benefícios do trabalho permanente em parceria.

Na escola, o PC é, em primeiro lugar, professor de Educação Física, pelo que procura colmatar a exiguidade de tempo disponível para a orientação com a conjugação das funções de orientador às de professor. Esta priorização do ser professor é bem visível no tempo que, enquanto orientador, dedica às tarefas de preparação, realização e avaliação do ensino, bem como no estímulo à reflexão dos EE sobre a lecionação em comparação com o concedido às tarefas relativas à participação na escola.

Independentemente do lugar central em que os PC se colocam no processo de orientação, sobreveio a noção de que é necessário tornar a colaboração escola-universidade mais efetiva e mais alargada. Importa que a voz dos profissionais, que laboram nas escolas, e dos que investigam na faculdade, possa confluir para a melhoria das práticas pedagógicas dos estagiários, bem como das próprias aprendizagens dos alunos em EF. Os PC reconhecem que os processos colaborativos no aprender a ser professor são essenciais.

Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Batista, P., & Borges, C. (2015). Professor cooperante: papel e desafios no contexto Português e Quebequense. In R. Resende, A. Albuquerque & R. Gomes (Eds.), *A Formação e saberes em desporto, educação física e lazer*. Brasil: Visão e Contextos e Editora Vozes Ltda.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001002>
- Bradbury, L. U., & Koballa, Jr., T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132-2145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.002>
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods* (3ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad - Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>
- Campbell, T., Lott, K., & Campbell, T. (2010). Triad dynamics: investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349-366. <https://doi.org/10.1080/10476210903518396>
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Clarke, A., & Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 160- 172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.006>

- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985833>
- Clarke, A. E., & Friese, C. (2007). Grounded theorizing using situational analysis. In K. Charmaz & A. Bryant (Eds.), *Handbook of grounded theory* (pp. 363-397). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n17>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Darling-Hammond, L. (1999). Educating Teachers for the Next Century: rethinking policy and practice. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: 98th NSSE Yearbook* (pp. 221-256). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Desbiens, J. F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2013). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Québec.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gervais, C., & Derosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick and London: Aldine Transaction.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118-1129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.007>
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Koç, E. M. (2011). Development of mentor teacher role inventory. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.539199>
- Le Cornu, R. (2010). Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), 195-206. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.493298>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.). California: Sage.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et Francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Sanford, K., & Hopper, T. (2000). Mentoring, not monitoring: Mediating a whole-school model in supervising preservice teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(2), 149-166.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Da estrutura aos fundamentos. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio na (Re) construção da Identidade Profissional do Professor* (pp. 113-141). Porto: FADEUP.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2003). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles/Québec.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: the way ahead*. Buckingham: Open University Press.
- van Langenhove, L., & Harre, R. (1999). Introducing positioning theory. In R. Harre & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 14-31). Cambridge, MA: Blackwell.
- Walliman, N. (2006). *Social research methods*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209939>

Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 215-234). New York: Teachers College Press.

Sobre os Autores

Teresa Maria Leandro Sousa Silva

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

tleandro6@hotmail.com

Mestre em Desporto de Crianças e Jovens

Doutorada em Ciências do Desporto na Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

Professora de Educação Física na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida

Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida

Professora Cooperante de estágio profissional de professores de Educação Física na FADEUP

Autora de alguns artigos no âmbito da formação de professores.

Paula Maria Fazendeiro Batista

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D)

paulabatista@fade.up.pt

Professora Auxiliar no Gabinete de Pedagogia do Desporto na Faculdade de Desporto,

Universidade do Porto (FADEUP), membro efetivo do Centro de Investigação, Formação,

Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D). Coordenadora da Unidade Curricular de Estágio

Profissional no 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da

FADEUP. Investigadora responsável pelo projeto financiado pela FCT

(PTDC/DES/115922/2009) intitulado que decorreu entre 2010 e 2014: “o papel do estágio

profissional na (re)construção da Identidade Profissional. Experiência de orientação de

doutoramentos e autora de múltiplos artigos e capítulos de livros nacionais e internacionais no

âmbito da formação de professores e da competência profissional.

Amândio Braga Graça

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D)

agraca@fade.up.pt

Professor Associado com Agregação no Gabinete de Pedagogia do Desporto na Faculdade de

Desporto, Universidade do Porto (FADEUP), membro efetivo do Centro de Investigação,

Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D). Diretor do curso do 2º Ciclo em Ensino

da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Larga experiência de orientação

de doutoramentos e em projetos de investigação. Autor de um vasto conjunto de artigos e capítulos

de livros nacionais e internacionais no âmbito da formação de professores.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 7

30 de janeiro 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**,
Universidad de Granada

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago,
Chile

Antoni Verger Planells Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University