



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DOS MODELOS
TEÓRICOS À REALIZAÇÃO EMPÍRICA
ESTUDO REALIZADO COM PROFESSORES
CABOVERDIANOS**

Hirondina da Conceição Pinto Évora

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em

Supervisão Pedagógica

(2º ciclo de estudos)

**Orientador: PROF. DOUTOR MANUEL JOAQUIM DA SILVA
LOUREIRO**

Mindelo, junho de 2014



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DOS MODELOS
TEÓRICOS À REALIZAÇÃO EMPÍRICA**

**ESTUDO REALIZADO COM PROFESSORES
CABOVERDIANOS**

Hirondina da Conceição Pinto Évora

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em

Supervisão Pedagógica

2º ciclo de estudos

Mindelo, Junho de 2014

Dissertação de 2º Ciclo realizada sob orientação
do Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro,
apresentada à Universidade da Beira
Interior conducente ao Grau de Mestre na especialidade de
Supervisão Pedagógica.

DEDICATÓRIA

Com muito carinho dedico este trabalho aos meus dois filhos Edson Pinto Évora de Barros e Marco Paulo Pinto Évora Soares e ainda ao meu infatigável e competente orientador, Doutor Manuel Loureiro pela sua tolerância e dedicação na feitura deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Elaborar um trabalho de investigação nunca é tarefa fácil. Porém, o investigador nunca está plenamente só. Por conseguinte, algumas pessoas contribuíram de uma forma ou de outra para a realização deste trabalho.

É por esta razão que devo agradecer em primeiro lugar ao estimado professor e orientador Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro pelo estímulo, orientação e apoio científico durante o desenvolvimento desta dissertação. Pela forma carinhosa de partilhar os seus múltiplos conhecimentos e ainda pela sua compreensão e flexibilidade no exercício das suas funções como docente e meu orientador.

Agradeço igualmente aos estimados professoras e professores: Doutora Luísa Branco, Doutora Fátima Simões, Doutora Catarina Tomás, Doutor Paulo Osório, Doutor Manuel Saraiva, Doutor Henrique Pereira que conjuntamente com o meu orientador Doutor Manuel Loureiro contribuíram grandemente para a minha formação curricular no primeiro ano do mestrado em supervisão pedagógica e ficar assim habilitada para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos supervisores, orientadores de estágio e estagiários que constituíram o grupo desta pesquisa, por terem dado o seu contributo para que o estudo se efetivasse.

Ao Octávio, meu grande amigo, pelos incentivos nas horas de desânimo e por todo o apoio prestado na realização deste trabalho.

Aos meus filhos Edson Pinto e Marco Paulo Pinto por lhes ter sacrificado com a minha ausência durante este trabalho e por me terem ajudado muito.

À minha mãe e aos meus irmãos especialmente ao Valente por toda ajuda prestada.

Ao Diretor, aos subdiretores da escola onde se desenrolou este estudo por terem colaborado.

À Patrícia Évora e ao seu marido por todo o apoio dispensado.

À todos os que de uma forma ou de outra deram o seu contributo para que, este estudo se efetivasse, meus agradecimentos.

Agradeço acima de tudo a Deus.

Muito obrigada à todos.

EPÍGRAFE

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar e descrever atuações de supervisores/orientadores de estágio no exercício das suas funções em interação com estagiários de um curso de história numa escola secundária do Mindelo e verificar até que ponto as práticas de supervisão são teoricamente fundamentadas.

Participaram neste estudo dois supervisores pedagógicos, dois orientadores de estágio e vinte e sete estagiários de um curso de história. Com recurso a uma metodologia de estudo de caso, analisámos os procedimentos de orientadores de estágio, nas suas atuações. De acordo com a sugestão de Bogdan e Biklen (1994), elaborámos ainda um relatório dos dados recolhidos.

Para consecução do objetivo referido fez-se a caracterização do modelo de supervisão através da revisão teórica, das entrevistas aos supervisores/orientadores pedagógicos, das observações e procedeu-se à descrição do comportamento observado nos orientandos. Orientamos o estudo segundo uma abordagem qualitativa tendo-se feito entretanto uma combinação com alguma metodologia quantitativa.

Foram realizadas observações, e procedeu-se à análise de conteúdo dos diferentes protocolos das observações, com recurso à construção de quadros de categorias. Aos dados quantitativos foi dado um tratamento estatístico. Como principais resultados, verificamos que houve até certo ponto uma reflexão conjunta entre o supervisor/orientador e o professor estagiário nas formas de conceber, organizar e gerir o processo de supervisão.

Procedemos por fim a uma reflexão interpretativa dos resultados á luz do enquadramento teórico. Os dados obtidos permitem-nos apontar como principais conclusões, que no exercício das suas funções, de entre outras, o orientador pedagógico planifica, informa, ajuda, controla, promove a reflexão crítica, negocia formas de atuação e avalia. Entretanto nem todas estas funções foram desempenhadas de forma plena no decurso da orientação do estágio, devido, principalmente a falta de conhecimento no que tange as teorias de supervisão pedagógica.

Palavras-chave

Supervisão pedagógica, supervisores, orientadores, práticas, interação, estagiários.

ABSTRACT

This study aims to analyze and describe actions of supervisors / internship supervisors in the exercise of their functions in interaction with trainees in a course of history in a secondary school of Mindelo and verify the extent to which supervisory practices are theoretically grounded.

Two pedagogical supervisors participated in the study, two internship supervisors and twenty-seven trainees of a history course.

Using a case study methodology, we analyze the procedures of the internship supervisors in their performances. According to Bogdan and Biklen (1994) suggestion, we also produced a report of the data collected.

To achieve the goal we made the characterization of the supervisory model through literature review, of the interviews with supervisors / internship supervisors, of the observations and proceeded to describe the observed behavior of the internship supervisors. We aimed the study at using a qualitative approach and meanwhile a combination with some quantitative methodology was done. Observations were carried out, and content analysis of the different protocols of observations was made, using the construction of tables of categories.

The quantitative data were given a statistical treatment. As main results, we found that there was to some extent a joint reflection between the supervisor / internship supervisor and trainee teacher in the ways of designing, organizing and managing the supervision process. We finally proceeded to making an interpretive reflection of the results through the theoretical framework.

The data obtained allowed us to point out the main conclusions, that in the exercise of its functions, among others, the pedagogical supervisor plans, informs, helps, controls, negotiates forms of action, promotes critical thinking, negotiates forms of performance and evaluation. However, not all of these functions were performed in full form during the orientation of the internship, mainly due to lack of knowledge regarding theories of pedagogical supervision.

Keywords

Pedagogical supervision, supervisors, mentors, practice, interaction, trainees.

Índice

DEDICATÓRIA	vi
AGRADECIMENTOS	viii
EPÍGRAFE.....	x
RESUMO	xi
ABSTRACT.....	xiii
Lista de Tabelas	xvii
Lista de figuras.....	xviii
Lista de Acrónimos.....	xix
INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	24
1.1. Noção de Supervisão	24
1.2. Algumas concepções de supervisão	24
1.2.1. Imitação artesanal	25
1.2.2. Aprendizagem pela descoberta guiada.....	25
1.2.3. Behaviorista	26
1.2.4. Clínica	27
1.2.5. Psicopedagógica	28
1.2.6. Pessoalista	28
1.2.7. Reflexiva	29
1.2.8. Ecológica.....	29
1.2.9. Dialógica	29
1.3. O Processo de Supervisão / Observação de Aulas.....	30
1.4. Funções e Qualidades do Supervisor Pedagógico.....	30
1.5. A Supervisão como um Processo de Desenvolvimento e de Ensino.....	31
1.6. Importância da Supervisão Pedagógica.....	33
1.6.1. Observação sobre o futuro professor.....	33
1.6.2. Observação feita pelo futuro professor.....	34
1.7. Ciclo de supervisão pedagógica segundo alguns autores	35
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	36
2.1. Notas metodológicas.....	37
2.2 Questão de investigação e objetivos	38
2.3 Sujeitos.....	39
2.4 Instrumentos	42

2.5. Procedimentos	48
CAPÍTULO III. RESULTADOS	51
3.1. Tratamento e análise dos dados	51
3.2 Os resultados obtidos através das entrevistas.....	52
3.2.1. Sistematização das unidades de sentido obtidas nas entrevistas.....	53
3.2.2 Análise interpretativa das entrevistas	64
3.3. Análise quantitativa Percentual dos dados da grelha de observação de aulas .	75
3.4. Análise quantitativa percentual dos dados dos questionários.....	77
CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	88
APÊNDICES.....	90
Apêndice A- Guião de entrevista.....	91
Apêndice B - figura 4-durante o seu estágio mudou para melhor a sua forma de atuar no processo ensino-aprendizagem?	93
Apêndice C- Grelha de observação de aulas elabora e utilizada pela investigadora	94
Apêndice D-Notas de campo	96
Apêndice E - Questionário aplicado aos estagiários	98
Apêndice F -figuras que traduzem resultados dos questionários (5 a 15).....	100
Apêndice G - Tabelas referentes aos resultados obtidos com a grelha de observação de aulas	105
ANEXOS.....	114
Anexo 1. Entrevistas cedidas	115
Anexo 2- Dois exemplos de material didático utilizados por estagiários.....	125
Anexo 3- Grelha de observação de aula utilizada pelos orientadores de estágio...	127

Lista de Tabelas

Tabela 1- Caracterização dos entrevistados, supervisores e orientadores pedagógicos	39
Tabela 2 Caracterização dos estagiários	39
Tabela 3 -Temas trabalhados pelos estagiários	76
Tabela 4 - Ano de escolaridade dos alunos	76
Tabela 5 - Ajudou a estabelecer um bom clima afetivo-relacional?	77
Tabela 6 - Foi estimulante?.....	77
Tabela 7 - Ajudou a criar condições de trabalho e interação que conduzem ao desenvolvimento humano e profissional?	78
Tabela 8 - Ajudou a desenvolver o espírito de reflexão e inovação?	79
Tabela 9 - Ajudou a desenvolver o gosto pelo ensino?	79
Tabela 10 - Ajudou a analisar de forma crítica os programas e os contextos educativos?	80
Tabela 11- Ajudou a planificar o processo de ensino aprendizagem dos alunos e do próprio estagiário?	81
Tabela 12 - Ajudou a ensinar?.....	81
Tabela 13 - Durante a fase de observação de aulas, achou interessante, algum procedimento das orientadoras a ponto de adotá-lo?.....	82
Tabela 14 - O comportamento dos alunos das duas orientadoras dificultou a sua prática pedagógica?	83
Tabela 15 - O comportamento dos alunos tem a ver com a forma como se relacionam com as professoras?	83

Lista de figuras

Figura 1 - idade dos professores participantes.....	40
Figura 2 - sexo	40
Figura 3 - experiência como docente.....	41

Lista de Acrónimos

IESIG	Instituto de Estudos Superiores Isidoro Graça
OP	Orientador pedagógico
SP	Supervisor pedagógico
ICASE	Instituto Cabo-verdiano de Ação Social Escolar
CMSV	Camara Municipal de São Vicente
SHELL	Empresa Multinacional Petrolífera
SPSS	<i>Statistical package for the Social Sciences</i>

INTRODUÇÃO

Atualmente, a questão da supervisão pedagógica revela-se importante, tendo em conta que o processo de desenvolvimento dos professores se reflete no desenvolvimento dos seus alunos.

Estamos convictos que o processo de formação de professores não se dá apenas no ano de estágio, pois, resulta de aprendizagens e desenvolvimentos conseguidos ao longo de experiências vividas, paulatinamente. E. Stones, (referido por Alarcão e Tavares 1987) e ainda por Vieira (1993), diz que fazer supervisão é ensinar. Segundo Alarcão e Tavares (1987, p. 34), ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica.

De acordo com Vieira (1993), deverá existir uma reflexão conjunta entre o supervisor e o professor sobre as formas de conceção, organização e gestão do processo de supervisão. A motivação pelo tema desta dissertação resulta do facto de sermos profissionais do ensino e de considerarmos que estando num curso de mestrado em Supervisão Pedagógica, torna-se importante fazê-lo para melhor consolidarmos os conhecimentos construídos ao longo do 1º ano do curso e sentirmo-nos assim melhor preparados para que no futuro possamos exercer a supervisão Pedagógica com eficácia, tendo em vista a repercussão que o processo de desenvolvimento dos professores tem sobre o desenvolvimento dos alunos.

Este estudo centra-se nas diferentes atuações de supervisores pedagógicos em interação com os estagiários, procurando perscrutar em que medida há uma aproximação entre a teoria e a prática, e caracterizar os procedimentos dos orientadores pedagógicos a fim de poder compara-los e avaliar em que medida têm subjacentes modelos teóricos de supervisão.

Foi nossa pretensão implementar o estudo neste âmbito com o propósito de detetar os constrangimentos que enfrentam no desempenho das suas funções e tarefas, verificar até que ponto o ciclo de supervisão é posto em prática. Assim fizemos uma caracterização do modelo de supervisão através da entrevista aos supervisores/orientadores e da descrição do comportamento observado nos orientandos, bem como dos procedimentos levados a cabo pelos orientadores. Tendo por referência os modelos de supervisão procurámos saber com qual se parece mais aquilo que observámos na prática.

Os participantes do estudo foram dois supervisores pedagógicos, dois orientadores pedagógicos e vinte e sete estagiários de um curso de História.

A presente investigação tem como propósito geral analisar e caracterizar diferentes atuações do supervisor/orientador pedagógico no exercício das suas funções numa escola

secundária e ver até que ponto os modelos teóricos de supervisão são postos em prática. Sendo assim este estudo orienta-se pelas questões que a seguir se apresentam.

Questão central: no que toca a diferentes atuações de supervisores pedagógicos em interação com estagiários, em que medida as atuações destes se aproximam dos modelos teóricos de Supervisão?

Desta questão de âmbito geral surgiram as seguintes questões investigativas que orientam o desenvolvimento deste estudo, conferindo-lhe outros tantos objetivos no sentido de responder às mesmas:

1. Quais são as funções dos supervisores/orientadores de estágio?
2. Que tarefas são desenvolvidas pelos supervisores/orientadores de estágio?
3. Em que medida, o ciclo de supervisão é posto em prática?
4. Quais são os constrangimentos encontrados na tarefa de orientação pedagógica?

De um ponto de vista mais formal, entendemos como variável dependente (V.D.) do nosso estudo o comportamento observável do estagiário, na sua prática pedagógica, medido através das frequências observadas nas categorias da grelha de observação. Com esta variável pretendemos medir o comportamento observável do estagiário, na sua prática pedagógica, considerando os indicadores estabelecidos na grelha de observação. Como variável independente (V.I.) consideramos o modelo de supervisão empregue.

As respostas encontradas para as questões enunciadas são naturalmente condicionadas pelas limitações deste estudo, as quais se prendem com fatores de vária ordem. Inicialmente, as limitações temporais, as quais se deveram à imposição legal do período de um ano para a realização da dissertação e também por termos que esperar que o estágio se iniciasse, mais concretamente a fase de apresentação de aulas pelos estagiários o que veio acontecer só em Março de 2009. O estágio iniciou-se em Janeiro com observação de aulas mas não nos foi permitido assistir devido a limitação de espaço, segundo os supervisores. Os limites contextuais que se prenderam com o facto da recolha de dados ter sido feita numa única escola e por os participantes na investigação não serem tão diversificados quanto o desejável. Acrescem ainda as limitações concernentes aos instrumentos de recolha de dados; as limitações em termos de permissão para podermos estar presentes em todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio; as limitações no que concerne ao material bibliográfico disponível; as limitações financeiras e ainda, limitações em termos de experiência como investigadora, entre outras.

Tratando-se de um estudo de caso, foi orientado para uma abordagem qualitativa, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.48), “os investigadores qualitativos entendem que as ações podem ser melhores compreendidas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência”, devendo o investigador preocupar-se mais com o processo do que com os resultados.

O estudo de caso facultou-nos a oportunidade para estudar com mais profundidade determinados aspetos das questões investigativas atendendo ao tempo que tínhamos disponível.

Para este estudo, construímos os instrumentos para a recolha de dados, tendo em conta que, o uso de meios técnicos pode inibir as pessoas com quem estamos a fazer investigação e assim modificar a realidade que estamos a analisar. Para que o comportamento observado tenha autenticidade o observador deve ser o mais discreto possível. Neste sentido, procuramos ser o mais prudente possível.

A abordagem foi transversal. Com o tempo disponível não seria possível fazer uma comparação pré-pós, isto é, a comparação entre dois momentos no tempo. Assim, consideramos necessário combinar aspetos de metodologia quantitativa com a metodologia qualitativa, aplicando um questionário que contemplou algumas questões no sentido de inquirir acerca das mudanças percebidas pelos estagiários desde Janeiro de 2009, altura em que iniciaram o estágio até ao momento em que se faz a recolha de dados. Os questionários aplicados prestaram-se mais a uma análise quantitativa, ainda que meramente descritiva.

Para além da importância, os problemas, os objetivos, as limitações e a abordagem utilizada neste estudo é ainda de referir que o trabalho contou com três importantes tarefas científicas: a primeira foi revisão crítica da literatura existente baseada nas teorias referentes ao tema, a segunda tarefa foi a definição e elaboração de metodologias, tendo em atenção o paradigma qualitativo como o paradigma fundamental, pois também utilizamos algum aspeto da metodologia quantitativa. A terceira tarefa científica foi a elaboração do relatório desta investigação que se traduz nesta dissertação.

No Capítulo I fizemos o enquadramento teórico tendo em atenção a temática do nosso estudo. Sendo assim tratamos os seguintes pontos: Noção e Práticas de Supervisão, noção de Supervisão, algumas conceções de supervisão, o processo de supervisão / observação de aulas, funções e qualidades do Supervisor Pedagógico, a Supervisão como um processo de desenvolvimento e de ensino. No capítulo II apresentamos a opção metodológica usada e fizemos a descrição do estudo de caso desta investigação. No capítulo III fizemos, de forma sistematizada segundo os objetivos, a apresentação dos resultados provenientes do tratamento e análise dos dados recolhidos. A discussão, efetuada com base na relação entre os nossos dados e os dados teóricos revistos e as conclusões foram apresentadas no capítulo IV.

CAPÍTULO I. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Esta secção do trabalho constitui uma análise tendo em vista a tentativa de uma resposta teórica para o problema levantado, de forma a contextualizar e dar sentido ao trabalho empírico realizado.

Procuramos apresentar uma breve noção e conceções de supervisão. “Não obstante a diversidade, há práticas interessantes que perfilham uma filosofia socio-construtivista, de base experiencial-reflexiva, que alia experiência, reflexão, confronto de ideias, ação e formação pela investigação e que atribui ao saber profissional dos professores, um carácter mais prático do que prático e ao supervisor uma dimensão mais estratégica, mais formativa” (Alarcão & Tavares, 2003, p.44).

Falaremos também do processo de supervisão/observação de aulas, e funções e qualidades do supervisor, a supervisão como um processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem.

1.1. Noção de Supervisão

É nosso entendimento e ainda de acordo com Alarcão e Tavares (2003), que supervisão de professores é um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Dependendo-se desta noção de supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-se-lhe também Orientação da prática pedagógica.

Uma vez que há divergência quanto ao *modus faciendi* relativamente a questão de orientação, Alarcão e Tavares encontraram e agruparam práticas de supervisão em nove cenários que passamos a apresentar e a fazer uma breve descrição de cada um.

1.2. Algumas conceções de supervisão

A orientação da prática pedagógica difere muito de orientador para orientador. Não obstante a variedade da experiência de supervisão, há boas práticas que concedem ao supervisor uma dimensão fortemente estratégica e formativo garantido um carácter muito prático a experiência profissional dos professores.

Neste ponto, procuramos apresentar algumas conceções de práticas de supervisão, tendo-as como referência, para saber com qual se parece mais aquilo que se fez na prática.

Sergiovanni e Starratt (citados por Tracy, 2002), utilizam as metáforas das janelas e dos muros, para se referirem aos benefícios e perigos que advêm dos modelos de supervisão realçando que “os modelos no ensino e na supervisão, são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas” (Ibidem, p. 26).

Um modelo por si só não é bom ou mau, a forma como o utilizamos é que faz com que ele se amplie ou se delimite. Alarcão (2003) apresenta nove cenários de supervisão que têm implícitas diferentes concepções de supervisão. Estes cenários sistematizam diferentes perspectivas da praxis da supervisão, mas não correspondem a concepções estanques e compartimentadas, apresentam sim, facetas comuns que coexistem com frequência: a concepção da imitação artesanal, concepção da aprendizagem pela descoberta guiada, concepção behaviorista, concepção clínica, concepção psicopedagógica, concepção pessoalista, concepção reflexiva, concepção ecológica e concepção dialógica.

Estas nove concepções interpretam enfoques diferentes sobre a supervisão, enquanto processo intrapessoal e de formação profissional.

1.2.1. Imitação artesanal

Esta concepção, primitivamente resumia-se em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao principiante. Subjacentes a este modelo estavam as ideias da autoridade do mestre e da constância do saber. A imitação era tida como a melhor forma de aprender a fazer:

“Era a passagem do saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser “moldado” pelo artesão e a ser, através dele, “socializado”. Na visão desses dois autores, este modelo não estava longe do que se passava entre eles nos estágios do ensino secundário ditos “clássicos” em que havia um modelo a imitar: o professor metodólogo. Defendem ainda que não pretendem emitir nenhum juízo de valor sobre o processo e que conhecem-no até a eficácia em muitos casos mas que salientam apenas que a sua eficácia ou ineficácia dependia, fundamentalmente, da existência ou não dos referidos modelos” (Alarcão e Tavares (2003, p.16)

1.2.2. Aprendizagem pela descoberta guiada

A concepção da imitação artesanal, na perspectiva desses autores, assentava na ideia da existência de bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação. Esta

noção de bom modelo inspirou uma série de investigações sobre as características do professor, a mais conhecida das quais é a de Ryans (referido por Alarcão e Tavares 2003).

Todavia, assumem que "em breve, porém, os investigadores reconheceram a incapacidade de definir o bom professor sem tomarem em linha de conta as variáveis que interatuam no processo de ensino/aprendizagem". "Centrar a investigação no estudo analítico deste processo em vez de a basear na observação descritiva dos agentes de ensino, ou seja, nos professores, apresentava-se como uma alternativa mais promissora"(Alarcão e Tavares, p.18). Estamos em querer que neste caso seria necessário a criação de modelos de ensino cujas inter-relações dos seus elementos fossem dissecadas na prática de ensino. Desta forma revelar-se-ia não só o resultado motivado pelo ensino do professor na aprendizagem do aluno, como também aclarar em que circunstância ele se produziria. Tendo consciência da diversidade de métodos, tinha-se que desvendar a funcionalidade dos métodos tendo em conta a natureza dos professores, dos alunos e das situações em que são aplicados.

Este juízo de indagação científica sobre o processo de ensino/aprendizagem também trouxe repercussões na orientação da prática pedagógica. "A imitação do professor modelo era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Era a substituição do *model the master* pelo *master the teaching model* na expressão de Stolorow. Esta estratégia de formação pressupunha que o futuro professor tivesse conhecimentos dos modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito"(Alarcão e Tavares, 2003, p.18-19).

No entender desse mesmos autores, este modelo não se apresenta isento de problemas, sendo um deles a falta de integração da teoria e prática. A dificuldade não é nova.

Defendem que partindo da convicção de que a formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática. Dewey, referido pelos mesmos autores, distinguia dois objetivos para a componente prática: a) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real, b) permitir que os professores desenvolvam as "ferramentas," necessárias á execução da sua profissão. Embora de natureza diferente, estes dois objetivos não devem ser considerados exclusivos, mas complementares (Alarcão e Tavares 2003). A teoria não tem de ser necessariamente teórica, remota e desligada da realidade.

1.2.3. Behaviorista

O formando depara-se com múltiplas responsabilidades a ter em conta por altura da sua prática pedagógica, pois, matuta sobre os conteúdos a serem ministrados, a forma como ensina-los, como relacionar-se com o aluno por forma a mante-lo disciplinado.

Alarcão e Tavares (2003,p.21) referem a facilidade com que os formandos fazem lei a partir de atuações que, apropriadas num dado contexto, e que poderão ser totalmente ineficazes ou prejudiciais se as variáveis desse contexto se modificarem. Esses autores fazem referência ao microensino, nome por que é conhecida uma técnica psicopedagógica utilizada num programa nos anos 60 para identificar as competências de maior utilidade para um jovem professor e de desenvolver um programa de treino dessas mesmas competências. Assenta na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas. Através da análise seria possível identificar algumas, analisá-las nos seus componentes, explicá-las aos novos professores e demonstrá-las. Seguidamente estes iriam tentar pô-las em prática numa semi-aula que, se possível, seria gravada em vídeo. Após a aula, o professor analisaria a sua atuação pedagógica á luz da competência que queria treinar, sendo ajudado nessa tarefa pelos comentários dos próprios alunos, do supervisor e, às vezes dos colegas. De seguida daria outra mini-aula, utilizando a mesma técnica, mas com alunos diferentes, para pôr em prática as inovações que teria aprendido consigo próprio e com os outros.

1.2.4. Clínica

Considera-se nesta conceção, a sala de aula como uma clinica em que há colaboração entre professores e supervisores, visando boa prática docente.

Os autores M. Cogan, R.Goldhammer e R. Anderson, referidos por Alarcão e Tavares (2003), decidiram experimentar um modelo em que o professor fosse, ele próprio, o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino. Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas; mas implicava também uma atividade que englobasse a panificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise.

Como o objetivo principal consistia em melhorar a prática de ensino dos professores, a prática de ensino na sala de aula, a chamada “clínica”, era tomada como o ponto de partida sobre o qual se procedia a uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor. O atributo “clínico” não tem qualquer conotação com o tratamento de anomalias psíquicas.

Este modelo caracteriza-se pela colaboração entre professores e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino.

1.2.5. Psicopedagógica

Esta conceção tem em vista o desenvolvimento de um profissional informado e habilitado para agir com coerência, na tomada de decisões.

E. Stones citado por Alarcão e Tavares (2003), defende a tese de que fazer supervisão é ensinar. Ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica. A ideia não é nova, mas a novidade reside no facto de Stones ter apoiado a sua teoria de ensino num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e de essa teoria ser comum a dois mundos que se relacionam: a) mundo da relação de ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e b) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos.

Stones entende que o objetivo final do processo de ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente. A tomada de decisões e a resolução de problemas devem, todavia, assentar num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes. Assim, em sua opinião, há um denominador comum a todos os professores, de natureza psicopedagógica, seja qual for a disciplina a ensinar e o nível etário a que se destine o ensino. Segundo este autor todos nós, professores, ensinamos conceitos, embora o façamos a níveis diferentes de profundidade, consoante o grau de desenvolvimento dos alunos que temos. Todos nós ensinamos também a adquirir e desenvolver capacidades, habilidades ou técnicas e todos nós ensinamos os nossos alunos a resolver problemas através da sua aplicação a situações novas.

1.2.6. Pessoalista

Nesta conceção Alarcão e Tavares integraram programas de formação de professores que sofreram a influência de correntes como a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva, a psicologia do desenvolvimento, etc.

Segundo Alarcão & Tavares (2003), investigações já realizadas confirmam a relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua atuação pedagógica. A prática da observação deve familiarizar o futuro professor com a utilização de técnicas de observação de tipo qualitativo, fenomenológico e etnográfico, para além do manuseamento de instrumentos de observação de tipo quantitativo.

1.2.7. Reflexiva

A abordagem reflexiva na formação dos profissionais é defendida por Schon, (referido por Alarcão e Tavares, 2003). Esta abordagem veio a ter enorme repercussão na formação de professores. Esta abordagem baseia-se no valor da reflexão na e sobre a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de *epistemologia da prática*.

O processo formativo inerente a este cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematização pela reflexão.

No cenário reflexivo, o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e o pensamento.

1.2.8. Ecológica

Nesta conceção, a supervisão, como processo enquadrador da formação da formação assume a função de proporcionar e gerir experiência diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional. Estes três fatores - atividades, papéis, relações interpessoais - são determinantes para o desenvolvimento humano e profissional, mas igualmente determinantes são as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações (Alarcão e Tavares, 2003).

1.2.9. Dialógica

Influenciado por correntes de pensamento que valorizam conceções antropológicas, sociológicas e linguística, Waite (1995) citado por Alarcão e Tavares (2003), defende a supervisão dialógica, contextualizada.

Concebida no âmbito da supervisão em contextos de supervisão da instrução, esta abordagem assume aspetos postos em relevo nos cenários pessoalistas e desenvolvimentista e acentua a dimensão política, emancipatória da formação. A sua novidade consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão. O autor concebe os professores como agentes sociais, com o direito e o dever de fazerem ouvir a sua voz e assume a natureza altamente contextualizada e situada do seu conhecimento profissional.

Todos estes cenários compartilham a ideia da utilidade do crescimento da pessoa do professor

1.3. O Processo de Supervisão / Observação de Aulas

A supervisão é, no sentido lato, entendida como a função de guiar e coordenar a atividade dos membros de uma organização para alcançar os objetivos definidos. O objetivo fundamental da supervisão é conseguir que os objetivos sejam atingidos. Para isso, o supervisor deve consciencializar os seus professores de modo a:

- Selecionarem bem os meios necessários para o alcance e avaliação desses objetivos;
- Estabelecerem objetivos específicos para a escola e classe onde trabalha;
- Procederem à formulação, implementação e avaliação desses objetivos, preocupando-se com o desenvolvimento contínuo das pessoas com quem trabalham.

No contexto da formação de professores, a supervisão é entendida como “uma atuação de monitorização sistemática da pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos:

O objetivo da supervisão é a prática pedagógica do professor;

A função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática;

Os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experiência (Vieira, 1993, p.28).

Entendemos que a tarefa do supervisor passa por duas dimensões fundamentais da supervisão: por um lado a dimensão analítica que refere aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica; por outro, a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) o ato de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor-estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis.

1.4. Funções e Qualidades do Supervisor Pedagógico

Para se ser um bom supervisor é necessário reunir algumas condições, pois, desempenhar funções de supervisor implica que este agregue de entre outros, certos requisitos tais como:

- Equilíbrio emocional;
- Aceitação das diferenças individuais;
- Adequação e diversificação de métodos para fazer face as exigências impostas pelas condições próprias de cada indivíduo;

- Identificação e estimulação de fatores facilitadores de sucessos que residem em cada ser humano.

Pensamos que o alcance dos resultados desejados com a supervisão pedagógica será possível se esses aspetos forem valorizados.

1.5. A Supervisão como um Processo de Desenvolvimento e de Ensino

A supervisão tem-se incidido essencialmente na orientação das práticas pedagógicas.

Alarcão e Tavares (2003, p.45), asseguram que a prática pedagógica incide diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Advertem que também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem. Asseguram: “É nessa dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal, espiralada, que vamos tentar articular e compreender a relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem vista em três níveis de funcionamento: a do supervisor, a do formando ou professor em formação e o aluno”.

A supervisão requer uma visão de qualidade, isto é, implica inteligência, responsabilidade empatia, de entre outras qualidades por parte de quem se encontra no processo para compreende-lo.

Existem pelo menos quatro elementos essenciais para compreender todo e qualquer processo de ensino/aprendizagem e, concludentemente, também da prática pedagógica:

Alarcão e Tavares (2003) defendem que os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento, tendo em conta os principais aspetos da sua personalidade, as tarefas a realizar, atmosfera afetivo-relacional envolvente e os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar. Definem “sujeitos” como sendo todos os atores que, de algum modo, intervêm no processo educativo: professores, alunos, pais, técnicos, funcionários, etc. Neste caso, referem-se de maneira particular, àqueles que intervêm diretamente no processo de supervisão da prática pedagógica - ao supervisor e ao professor-estagiário ou formando - e, indiretamente aos alunos.

Na perspetiva desses dois autores se for considerado os sujeitos envolvidos no processo atendendo ao seu estágio de desenvolvimento, talvez seja possível distribuí-los em dois grandes grupos: os “adultos” e os “adolescentes “. Neste sentido admitem que desde o começo, o ser humano está a construir as suas estruturas de adulto, é um adolescente e que essa, adultez, se prolongará até ao fim da vida.

Ainda segundo Alarcão e Tavares, uma divisão do desenvolvimento humano que assenta nessa dupla vertente, sem negar a existência de estádios mais ou menos específicos, intermédios em cada uma delas, teria, pelo menos, duas grandes vantagens. Compreender

melhor os conceitos de “crescimento” e de “desenvolvimento” e Facilitar a compreensão do processo de supervisão da prática pedagógica no sentido de ajudar o professor - estagiário a desenvolver-se e a ensinar, ou a ajudar a aprender, para melhor intervir no desenvolvimento dos alunos.

Na primeira vertente, o desenvolvimento humano implica certamente incremento, crescimento, construção de estruturas que, através de um processo dinâmico, dialético e progressivo de interiorização, passam de *schèmes d'action* a *schèmes* operatórios, mais ou menos complexos e abstratos, que servirão de suporte e permitirão as mais variadas atividades que um sujeito terá que desenvolver para se adaptar à realidade e resolver os múltiplos problemas que se lhe apresentam nas diversas situações de vida, pessoal e profissional. Na segunda vertente, pelo contrário, pressupõe-se que essas estruturas atingiram a sua maturidade e que o desenvolvimento humano adquire um sentido qualitativamente distinto. (Alarcão e Tavares)

No processo de supervisão há tarefas a realizar tanto pelo supervisor como pelo professor estagiário. Alarcão e Tavares, ao abordarem a questão de tarefas a realizar pelo supervisor e pelo formando no processo de supervisão, admitem que não é fácil nem desejável enunciar de modo rígido as tarefas de supervisão, entretanto indicam algumas que lhes parecem imprescindíveis seja qual for a situação. Assim acham que o supervisor deve, de entre outras, a estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional que sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante, criar condições de trabalho e interação que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores, desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento, inovação e colaboração.

De acordo com Alarcão e Tavares, para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de ajuda mútua, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor. Estes têm que colocar-se numa atitude semelhante à de colegas. Numa atmosfera que lhes permita pôr à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afetividade, técnicas de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados.

Alarcão e Tavares (2003), defendem que o desenvolvimento do supervisor e do professor, como adultos, é uma dimensão essencial do processo de supervisão que deve estar sempre presente em toda e qualquer atividade de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, para que o processo de supervisão ou de orientação da prática pedagógica se desenvolva de um modo correto terá que atender às características dos sujeitos envolvidos, às estratégias a utilizar, à sua atmosfera afetivo-relacional envolvente e aos conhecimentos necessários para entender e

operacionalizar, de uma maneira correta e adequada, todos esses mecanismos. Só assim o supervisor e o professor como agentes do processo de ensino-aprendizagem exercerão uma intervenção verdadeiramente eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, continuarão a desenvolver-se e a aprender como adultos e, conseqüentemente a melhorar o seu próprio ensino.

O conhecimento e, nomeadamente, o novo conhecimento que a investigação científica e tecnológica tem vindo a proporcionar, é uma realidade transversal e incontornável e exige novas modalidades e dinâmicas de ensino-aprendizagem.

A dimensão do conhecimento é fundamental no professor e, por maioria de razão, no supervisor entendido como “professor de valor acrescentado” (Alarcão,1999).

1.6. Importância da Supervisão Pedagógica

Existem motivos pelos quais a supervisão é uma atividade imprescindível na formação inicial de professores.

De entre outros motivos, destacamos os seguintes:

- Inovação do ensino;
- Inibição da rotina no ensino;
- Assegura a centralização e o desenvolvimento dos programas escolares;
- Beneficia as circunstâncias do aluno, do professor e da escola;
- Possibilita o conhecimento do meio onde funciona a escola;
- Cooperava para o bem-estar da comunidade.

A constatação destas razões mostra como a supervisão pode tornar a ação do potencialmente mais eficaz

1.6.1. Observação sobre o futuro professor

A crítica da lição dada pelo estagiário na presença dos seus colegas e do professor orientador constituía uma das técnicas de formação mais usadas nos sistemas tradicionais. Crítica ausente numa observação espontânea, muitas vezes destituída de critérios, assumia um aspeto impressionista e subjetivo. A eficácia dessas críticas era comprometida pelas atitudes de defesa do estagiário que tinha consciência da sua subjetividade quando não da sua arbitrariedade. A utilização de grades de observação do comportamento, estruturado a observação segundo critérios definidos, permite atingir graus satisfatórios de objetividade. Assim é possível substituir a crítica, que pressupõe um maior ou menor envolvimento afetivo e emocional de quem a fez por um “feedback” que se pretende objetivo, orientado para aspetos específicos e neutro do ponto de vista afetivo. (Estrela, 1984).

No entanto, a utilização de grades com finalidades de formação não é destituída de riscos como tem sido sublinhado por autores como Leon. Com efeito, os sistemas de observação não só veiculam certos modelos pedagógicos que não são postos previamente em causa, como poderão provocar uma adaptação ou condicionamento aos comportamentos que eles inventariam (Estrela, 1984).

1.6.2. Observação feita pelo futuro professor

A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores, no entanto, as perspetivas atuais da sua utilização, implicam uma rutura metodológica em relação à observação da lição-modelo praticada nos sistemas tradicionais. Baseando-se estes na imitação ou impregnação de modelos, a assistência às aulas de um ou vários professores experimentados constituía naturalmente uma estratégia privilegiada da formação inicial dos docentes. Observação espontânea, não requerendo treino prévio do observador, deixava o estagiário entregue a si próprio: às suas projeções, aos seus fantasmas, aos seus quadros conceptuais mais ou menos limitados e limitadores. Com efeito, é duvidoso que a formação teórica recebida (quando existia) assegurasse ao jovem aspirante a professor a capacidade de identificar os ocorridos e detetar as suas relações ou lhe permitisse situar-se criticamente face aos modelos em presença (Estrela, 1984). Ainda de acordo com este autor, a investigação veio mostrar que não há um modelo de um bom professor, mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interação com as variáveis da situação. Por um lado, mesmo os “bons modelos” “enfermam de naturais limitações e de uma certa rigidez: não só se verifica pouca variabilidade inter-individual num meio determinado, como os padrões comportamentais individuais são relativamente pouco sensíveis à mudança de assunto ou até disciplina. Se os modelos constituem polos de referência indispensáveis, é importante contudo a possibilidade de eles serem analisados, “desmontados”, assumidos ou rejeitados de forma consciente e crítica. Impõem-se portanto novas estratégias de observação que permitam tornar o professor mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação. Por isso, a observação poderá ajudar o professor a reconhecer e identificar fenómenos, aprender relações sequenciais, ser sensível às reacções dos alunos, recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la, situar-se criticamente face aos modelos existentes, realizar a síntese entre teoria e prática (Estrela, 1984).

1.7. Ciclo de supervisão pedagógica segundo alguns autores

A supervisão pedagógica tem sido perspectivada como compreendendo ciclos com uma sucessão de fases. Alarcão e tavares (2003, pp.26-32) referem a distintas fases e etapas do ciclo de supervisão propostas por diferentes autores que passamos a transcrever:

- Fases do ciclo de supervisão, de Stones (1984)

Etapa A - preparação da aula, dividida em duas fases: fase 1 (planificação pelo supervisor relativamente á fase 2) a) Que princípios psicopedagógicos se podem aplicar a esta situação de ensino? b)Quais são os pré-requisitos que o formando necessita? c) Como ajudar a preparar a aula? Fase 2 (interação) a) Discussão da natureza do ensino. Identificação dos princípios psicopedagógicos. b) Ajuda na análise da tarefa de ensino. c) Exploração das maneiras de ensinar. Etapa B - Discussão da aula do formando, dividida em duas fases. Fase3 (planificação) a) Definição dos objetivos da discussão: que princípios psicopedagógicos precisam de ser discutidos? b) Análise da tarefa: que feedback vai ser necessário, que dados analisar? Que incidentes críticos de salientar? Fase 4 (Interação) a) Criação de um clima emocional positivo. b) Análise das características do ensino feito. c) Autoavaliação. d) Ajuda. Etapa C - Avaliação do ciclo de supervisão - fase 5 (Avaliação) a) Pedir ao formando que dê outra aula e ver até que ponto se nota melhoria. b) Avaliação dos objetivos de ordem afetiva relativamente ao formando e sua atitude perante a ajuda do supervisor. (será que o formando volta a pedir ajuda? Com que atitude?)

- Fases do ciclo de supervisão clínica de Golghammer e outos (1980)

Encontro pré-observação» Observação» Análise dos dados e planificação da estratégia da discussão» Encontro pós-observação» Análise do ciclo da supervisão.

- Fases do ciclo de supervisão clínica, de Cogan (1973)

Estabelecimento da relação supervisor/professor» planificação da aula» Planificação da estratégia de observação» Observação» Análise dos dados» planificação da estratégia da discussão» encontro pós-observação» Análise do ciclo da supervisão”.

No processo de supervisão é imprescindível o estabelecimento de uma relação de trabalho assente na confiança entre o supervisor e o formando para que este possa confiar ao supervisor as suas dificuldades.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Este capítulo destina-se a apresentação detalhada da metodologia no trabalho empírico desenvolvido ao longo deste estudo, tentando dar uma resposta empírica ao problema levantado, tendo em atenção As questões investigativas bem como os objetivos do estudo, os sujeitos de investigação, os instrumentos utilizados, os procedimentos levados a cabo para chegar aos resultados alcançados.

Neste trabalho, que se inscreve no quadro da investigação qualitativa em educação (Bogdan e Biklen, 1994), optou-se pelo método de investigação estudo de caso, pela observação, entrevista e análise documental, enquanto técnicas de recolha de dados e pela análise de conteúdo, como procedimento de análise do corpus.

Neste estudo foi necessário combinar aspetos de metodologia qualitativa e quantitativa.

Embora seja um estudo de natureza qualitativa, foi complementado com análises quantitativas, pois, foram aplicados questionários aos estagiários que prestaram-se mais a uma análise quantitativa, ainda que meramente descritiva.

Assim achamos oportuno fazer referência a questão paradigma de investigação - Quantitativo/qualitativo - Dicotomia ou continuum, demonstrando a importância desses dois paradigmas combinados num mesmo estudo.

Sendo assim, apresentamos a metodologia de investigação empregue para analisar e descrever as práticas pedagógicas dos orientadores de estágio em interação com os estagiários de um curso de história, através da revisão teórica e entrevista aos supervisores e orientadores, e proceder à descrição do comportamento observado nos orientandos.

Tivemos em conta o tempo que achamos necessário, dentre do limite de tempo que dispúnhamos, para que se verificasse algum efeito da intervenção.

Como principais técnicas de recolha de dados utilizou-se a observação direta e as entrevistas semiestruturadas.

No concernente a observação direta foi utilizada uma grelha de observação de aulas cuja criação foi nossa, (Apêndice C) tendo como suporte a obra Discurso e Compreensão na sala de aula (Loureiro,2000).

Aplicamos também um questionário aos estagiários que prestam-se mais a uma análise quantitativa, ainda que meramente descritiva.

Os registos e as notas de campo permitem interpretar as descrições nesse contexto.

A validade da investigação advém da triangulação de dados. Baseando nesse pressuposto, cruzamos dados das entrevistas cedidas com os dados da observações e das diferentes fontes de dados.

2.1. Notas metodológicas

A investigação qualitativa é um campo da investigação com um domínio próprio. Implica a utilização de uma grande variedade de materiais como entrevista, experiência pessoal, histórias de vida, observações, imagens - que descrevem a rotina, as situações problemáticas e os significados na vida das pessoas.

Uma vez que a investigação qualitativa recorre a vários métodos, logo torna-se necessário que o investigador qualitativo compreenda a consistência do contexto natural em que ele se encontra alvejando a compreensão dos fatos

Como investigadores inexperientes, quisemos começar por um estudo de caso para que a nossa experiência fosse gratificante.

O estudo de caso funda-se na observação circunstanciada de um âmbito, ou indivíduo, de uma única fonte de um facto específico. A estratégia do estudo de caso permite ao investigador seleccionar a técnica ou técnicas concretas que favorecem melhor a tarefa tendo em atenção as particularidades do caso analisado, em vez de eleger a priori métodos que coíbam a sua tarefa. Nesta ótica a utilização de instrumentos quantitativos para reforçar a exaustividade o desempenho de investigação é importante.

Este estudo é direccionado para o objetivo da investigação: Analisar e descrever as práticas de orientadores de estágio, comparar as atuações e ver seus contributos no processo de orientação de candidatos a professores tendo em vista o seu desenvolvimento humano e profissional.

O nosso estudo de caso situa-se no paradigma qualitativo e é de natureza descritiva.

Procuramos o local e as pessoas que foram objeto de estudo e as fontes de dados, posto isto, tentamos avaliar o interesse no terreno para os nossos objetivos. Começamos por recolher dados, explora-los, e fomos tomando decisões acerca do objetivo do trabalho.

Organizamos e distribuimos o nosso tempo, seleccionamos as pessoas que seriam entrevistadas e os aspetos a investigar. A medida que fomos conhecendo melhor o tema em estudo, as circunstâncias, os nossos planos foram modificando, e fomos, seleccionando estratégias. Por exemplo, ao elaborarmos a ficha sinóptica do projeto de investigação, não contemplamos aspetos de metodologia quantitativa, mas no decorrer do estudo vimos que era necessária adotar uma combinação de metodologias para que os nossos objetivos fossem alcançados.

Com base nos dados recolhidos, procuramos uma compreensão do caso. Fizemos a observação mediante uma grelha que elaboramos.

A área de trabalho foi delimitada. A recolha de dados e as atividades do estudo foram canalizadas para sujeitos, assuntos e tendo em mira os objetivos do estudo.

De uma fase mais alargada, isto é, a fase da recolha de dados, passamos a uma fase mais restrita de análise dos dados coletados. Existem tipos diferentes tipos de estudos qualitativos. Cada um deles implica métodos específicos para avaliar a possibilidade da sua realização bem como os procedimentos a adotar.

O debate quantitativo-qualitativo nas ciências sociais é ainda um debate aberto, pois não há consenso no que diz respeito a questão “Dicotomia ou Continuum”.

Alguns autores defendem que os dois paradigmas Qualitativos/Quantitativo se contrapõem, não havendo nenhuma ligação entre elas, pois, que o Qualitativo assume a existência de realidades múltiplas com diferença entre elas, que não podem ser resolvidas através de processos racionais, o Quantitativo em oposição diz respeito a uma só realidade objetiva, sujeita a leis universais da ciência manipuláveis mediante processos lógicos.

As divergências epistemológicas entre esses paradigmas induzem-nos a considerar duas realidades diferentes, o mundo do indivíduo em situação e o mundo do coletivo, dos grandes números, sem ligação definitivamente estabelecida entre eles.

Somos partidários daqueles que defendem um continuum, isto é, uma convergência entre diferentes abordagens de observação, admitindo a possibilidade de as combinar numa mesma investigação.

2.2 Questão de investigação e objetivos

Este estudo foi guiado por uma questão de âmbito geral: No que toca a diferentes atuações de supervisores pedagógicos em interação com estagiários, em que medida as atuações destes se aproximam dos modelos teóricos de Supervisão?

Esta questão gerou outras mais específicas:

1. Quais são as funções dos supervisores/orientadores de estágio?
2. Que tarefas são desenvolvidas pelos supervisores/orientadores de estágio?
3. Em que medida, o ciclo de supervisão é posto em prática?
4. Quais são os constrangimentos encontrados na tarefa de orientação pedagógica?

Estas por sua vez concederam outros tantos objetivos ao estudo visando as respostas das mesmas. Assim os objetivos que prepusemos alcançar foram:

1. Identificar as funções dos supervisores/orientadores de estágio.
2. Reconhecer as tarefas levadas a cabo pelos supervisores /orientadores de estágio.
3. Verificar a praticabilidade do ciclo de supervisão pedagógica.
4. Detetar os constrangimentos enfrentados na tarefa de orientação pedagógica.
5. Contribuir para o colmatar em certa medida, algum vazio existente em matéria de supervisão pedagógica no contexto cabo-verdiano.

2.3 Sujeitos

O nosso grupo de investigação constitui-se por 31 participantes, divididos em três grupos, sendo dois supervisores pedagógicos, dois orientadores de estágio e vinte e sete estagiários de um curso de história (licenciatura), todos num mesmo contexto institucional.

A escolha destes sujeitos justifica-se em primeiro lugar pelo facto de ser nosso interesse fazer este estudo, o que implica existência de estagiários e supervisores/orientadores de estágio. Em segundo lugar, por serem estes os sujeitos disponíveis para o estudo.

Tabela 1- Caracterização dos entrevistados, supervisores e orientadores pedagógicos

Supervisores/Orientadores	Sexo	Formação Inicial	Tempo de Serviço	Experiência em supervisão
M	F	Licenciatura em História / Pós graduação	30	3
D	M	Licenciatura em História/Pós graduação	28	3
F	F	Licenciatura em História	21	3
C	F	Licenciatura em História	5	3

Ao caracterizarmos os supervisores /orientadores de estágio, constatamos que os dois supervisores têm uma longa experiência como docentes e apenas três como supervisores. Os dois supervisores têm idade compreendida entre cinquenta a cinquenta e cinco anos, sendo os dois de sexo oposto. Relativamente as duas orientadoras, a orientadora “C” possui cinco anos de experiência docente e três como orientadora de estágio. Já a orientadora F tem vinte e um anos de experiência docente e três como orientadora. As duas orientadoras têm idade compreendida entre 30 a 44 anos. Os supervisores / orientadores pedagógicos são todos licenciados em história e Possuem uma pós-graduação.

Os supervisores/ orientadores não possuem formação especializada em supervisão pedagógica.

Tabela 2 Caracterização dos estagiários

Masculino	Feminino	Total	Faixa Etária	Experiência como docente
10	17	27	23 - 28	5

Da caracterização dos estagiários, constatamos que dezassete são femininos e 10 masculino, perfazendo um total de vinte e sete. Cinco deles, já tinham exercido funções docentes.

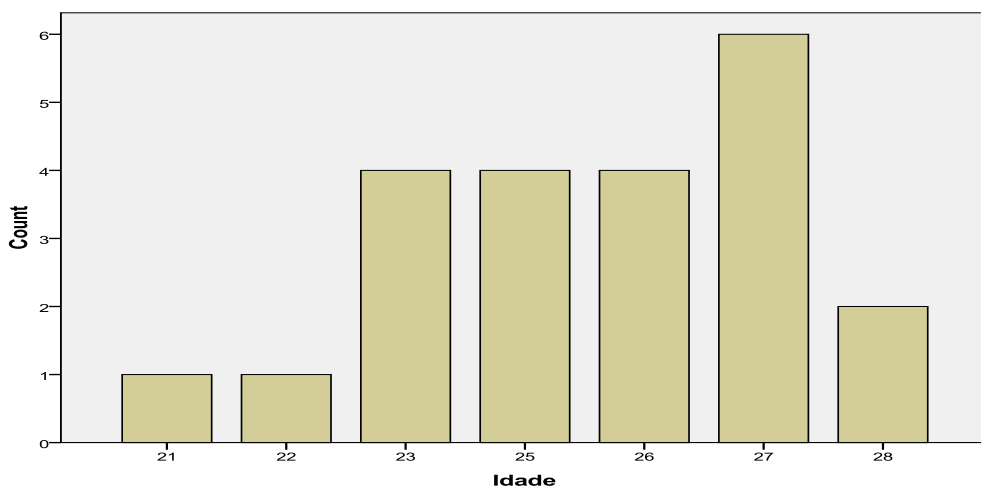


Figura 1 - idade dos professores participantes

Como se pode ver os estagiários têm idade compreendida entre os 21 e os 28 anos, com uma maior percentagem nos 27 anos (27,3%)

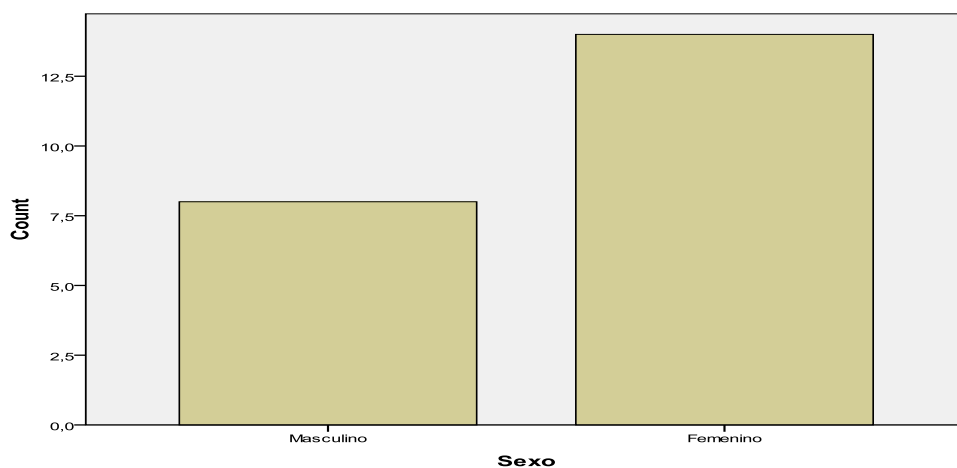


Figura 2- sexo

O sexo feminino foi o mais representativo com uma taxa de 63,6%.

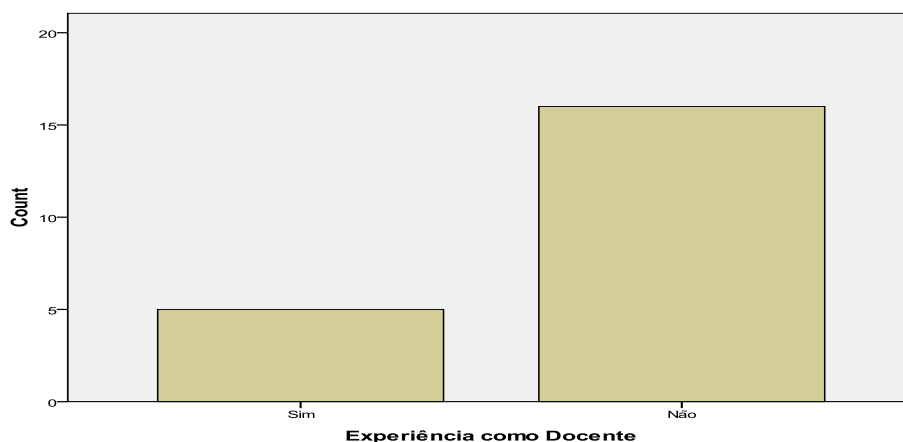


Figura 3 - experiência como docente

Através da análise dos resultados constatamos que 16 (72,7%) dos inquiridos não possuem experiência como docente, 5 (22,7%) possuem experiência como docente, enquanto uma não respondeu.

No que concerne a caracterização do contexto institucional, ela foi feita com base numa entrevista concedida por um subdiretor da escola e com base na observação.

Trata-se de uma escola secundária em Cabo Verde, com uma estrutura física composta por três laboratórios, seis oficinas, cinquenta e cinco salas de aulas, três salas de informática, dez casas de banho, uma cantina, um ginásio, uma secretaria, uma sala de professores, cinco gabinetes, uma biblioteca.

Recursos Humanos: A escola dispõe de uma direção constituída por um diretor e cinco subdiretores a saber: administrativo e financeiro, técnico, pedagógico, para formação profissional, e de assuntos sociais e comunitários. Ainda, uma psicóloga que exerce funções acumuladas prestando serviço em regime de exclusividade e exercendo a função de docente na disciplina de psicologia. Possui um corpo docente formado por 119 professores sendo 1 mestre 44 licenciados 42 bacharéis, 7 com o curso médio, 12 com o 12º ano e 13 monitores.

Dispõe apenas de 1 orientador pedagógico do curso de história com o grau de pós graduado. A nível administrativo a escola conta com 4 funcionários da secretaria, 5 guardas, 8 contínuos, 5 empregados de limpeza e 2 bibliotecário.

Principais problemas: No que toca aos alunos, há problemas de comportamento sendo os principais a agressividade e insucesso escolar.

Ao nível da organização da escola, existe uma deficiente articulação entre os professores e inexistência de acompanhamento pedagógico dos professores na sala de aula.

Relativamente ao espaço físico existem becos na escola que facilitam práticas tidas como anormais, nomeadamente o consumo de certas substâncias.

O espaço da escola é muito amplo o que dificulta o controlo e a coordenação das atividades dos alunos quando eles não estão nas aulas.

Existe um deficiente funcionamento de energia elétrica, causada pelos comportamentos dos alunos em relação a eletrificação, o que prejudica o normal funcionamento da instituição, sobretudo na vertente técnica.

A nível pedagógico, a relação professor/aluno e o estilo educativo adotado por alguns professores contribui para o agravamento dos problemas a nível dos alunos.

Parceiros da escola: Os principais parceiros da escola são a SHELL, o Instituto de Apoio as Cantinas Escolares (ICASE), a Câmara Municipal de S. Vicente (CMSV) o centro de Emprego e a organização da Diáspora solidária, sendo este último uma organização de cabo-verdianos no estrangeiro.

Receitas: As receitas da escola advêm das propinas dos alunos e dos donativos a ela concedidos. A escola passa por dificuldades financeiras já que uma minoria dos alunos paga as propinas, pois uma grande parte é isenta delas, visto serem oriundas de famílias carenciadas.

Número de alunos: A escola tem uma população de 1167 alunos, sendo 204 alunos do 7º ano, 233 alunos do 8º ano, 268 alunos do 9º ano, 157 alunos do 10º ano, 148 alunos do 11º e 157 alunos do 12º ano. Em relação as turmas, os alunos estão distribuídas do seguinte modo: 6 turmas do 7º, 8 turmas do 8º, 8 turmas do 9º, 6 turmas do 10º, 8 turmas do 11º e 8 turmas do 12º ano, perfazendo um total de 44 turmas.

2.4 Instrumentos

Tendo em conta que na investigação qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta dos dados, fizemos observações e registamos informações, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência, devendo o investigador qualitativo preocupar-se mais com o processo do que com os resultados.

A recolha de dados, na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994,p.73), consiste nas técnicas de observação, observação participante, entrevistas com os participantes e inventariação dos documentos.

“A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e ponto de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005, p.91). A validade desta técnica subordina-se a precisão e ao rigor das observações.

Neste estudo, fizemos o planeamento, construindo um guião de observação. Esta grelha foi construída, tendo em consideração certos aspetos iniciando cada registo com a indicação do dia, hora e local, o período de duração da observação e o número de participantes.

Procuramos fazer registo e a análise do "continuum" obtendo a interpretação intrínseca dos comportamentos. Após a recolha dos dados procedemos ao tratamento dos mesmos através do SPSS.

Com a finalidade de atingir os objetivos que atrás enunciamos, fizemos a recolha de informações através dos supervisores pedagógicos, dos orientadores de estágio e dos estagiários, tendo elaborado, para este efeito, três instrumentos, a saber: (i) guião de entrevista que foi aplicado aos supervisores e aos orientadores de estágio para vermos as crenças, as conceções acerca da supervisão e ver até que ponto estão de acordo com as teorias; (ii) Grelha de observação de aulas, para vermos a atuação dos estagiários no processo ensino aprendizagem; (iii) e questionário administrado aos estagiários para inquirir acerca das transformações percebidas desde o início do estágio até a altura da recolha dos dados.

A preparação destes instrumentos foi por um lado fundamentada teoricamente de forma a que a determinação dos itens da entrevista e itens do questionário bem como das categorias de observação fizesse sentido à luz dos dados de investigação disponíveis no contexto da supervisão pedagógica e da literatura científica revista no primeiro capítulo. Por outro lado foram feitos ensaios piloto no sentido de garantir que as questões formuladas na entrevista e os itens que integraram o questionário não levantavam qualquer dificuldade de compreensão. Por sua vez as categorias da grelha de observação foram apreciadas por um painel de professores experientes, que as consideraram pertinentes e representativas da realidade a observar.

A administração dos três instrumentos requereu cuidados apropriados à sua natureza, os quais passaram pelo pedido de autorização e consentimento. Os participantes foram informados dos objetivos do estudo, da confidencialidade das respostas e do carácter voluntário da participação.

A observação direta e a realização das entrevistas semiestruturadas aos supervisores e aos orientadores de estágio constituíram as técnicas principais da recolha de dados deste estudo.

Utilizou-se uma grelha para observação dos estagiários nas suas práticas pedagógicas e tomou-se nota das atuações dos orientadores pedagógicos. Os dados da entrevista permitiram validar os dados da observação.

Recorremos a construção e aplicação de um questionário aos estagiários depois do estágio ter decorrido algum tempo, tendo em atenção questões que avaliem o processo desde o início, itens que cobrem todo o processo desde que iniciaram com a observação até à

apresentação de aulas, de forma a sabermos que transformações/aprendizagens são promovidas em cada fase. Esse questionário permitiu-nos fazer uma análise quantitativa e descritiva e ainda uma comparação entre o início do estágio e algum tempo depois para verificar se houve evolução no desenvolvimento dos estagiários. Para além desses três instrumentos tomamos nota de campo.

A coleta de dados por meio das observações implica utilização de instrumentos formais, previamente preparados. No nosso caso tivemos que criar os nossos instrumentos tendo por suporte a revisão bibliográfica.

A observação é um método pelo qual o investigador recolhe informação relacionada com o problema que se propõe indagar. Neste processo, interferem as perceções do observador e as suas perceções acerca da realidade observada.

As observações obedeceram á critérios determinados e foram orientados por uma questão.

Nas observações dos orientadores de estágio, tiveram como suporte uma grelha de observação previamente elaborada pelos supervisores. Contempla vários itens, que se encontram subdivididos em vários indicadores (**Anexo3**).

A Validez da técnica de observação procede da precisão e do rigor das observações.

As nossas observações foram planeadas, determinando o quê e o como observar, assim, construímos um guião de observação e de registo escrito. Elas foram previamente combinadas com as orientadoras e os estagiários. Tendo em conta o tempo disponível planificamos uma observação para cada estagiário tendo também em conta as anotações dos procedimentos das orientadoras. As observações foram guiadas por uma grelha que elaboramos previamente para o efeito. A grelha contém diferentes itens gerais que por sua vez se subdividem em outros mais específicos tendo em atenção o processo ensino aprendizagem (**Apêndice C**).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Pode constituir a estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Defendem que em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

No contexto desta investigação construiu-se um guião de entrevista semiestruturada que teve em vista aprofundar algumas questões sobre a ação supervisiva (**Apêndice A**).

Procuramos construir um guião composto por um articulado coerente de perguntas de modo a evitar desvios em relação aos objetivos definidos para o estudo.

O guião de entrevistas permitiu, geralmente, respostas e foi suficientemente flexível para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo. O guião contemplou questões sobre supervisão pedagógica, constrangimentos que os supervisores/orientadores enfrentam no exercício da supervisão pedagógica, funções e tarefas dos supervisores / orientadores, objetivo da prática pedagógica, funções do professor e componentes na formação dos professores. Teve-se o cuidado de elaborar questões abertas, uma característica da entrevista semiestruturada. O guião foi construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A matéria da entrevista foi organizada por objetivos, questões e itens. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. Com as entrevistas pretendeu-se obter informações comuns de todos os respondentes sem juízo de captar a especificidade da posição de cada um. Foram realizadas mediante preparação que se traduziu num encontro introdutório com os responsáveis, uma explicação formal do projeto de investigação e escolha dos respondentes que *a priori* pudessem ser capazes de “expressar pensamentos, sentimentos, opiniões e a sua perspetiva acerca do tema do estudo.

O horário e o local das entrevistas foram aspetos acordados entre a investigadora e os entrevistados. Os locais onde decorreram as entrevistas propiciaram um clima agradável permitindo assim que elas decorressem normalmente.

Durante as entrevistas pediu-se autorização para se registar as respostas. Foi-lhes dado garantia de anonimato e confidencialidade das respostas.

Depois de transcrevermos as entrevistas, o material delas obtido foi submetido a análise de conteúdo. Fizemos a análise de conteúdo com base nos fundamentos teóricos da nossa revisão, determinando critérios ou categorias para fazer essa análise.

Procuramos descrever o modelo de supervisão empregue procedendo á sua caracterização através da entrevista aos orientadores e da descrição do comportamento observado nos orientandos.

Primeiramente, começamos por fazer a categorização das quatro entrevistas para determinar categorias, seguidamente, passamos a uma observação mais quantitativa de forma a averiguarmos com que frequência aparecem as diferentes unidades de sentido considerando todas as entrevistas.

O processo termina com um trabalho mais interpretativo dos resultados encontrados. Isto é, de acordo com os resultados encontrados, as crenças, as conceções encontradas acerca da supervisão, estão ou não de acordo com a teoria.

Neste estudo utilizamos também um inquérito por questionário. Os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito. O inquérito por questionário é normalmente utilizado em estudos de caso, se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização, ou num contexto social específico. No

nosso caso a sua aplicação não se deveu ao facto do número de atores, mas sim porque foi oportuno a sua utilização.

A viabilidade do questionário como uma técnica fiável de recolha de dados implica a garantia de alguns pressupostos básicos, relativamente aos respondentes. Por um lado, é necessário que assumam uma atitude cooperativa, isto é, que aceitam responder voluntariamente. Por outro lado, é necessário que, ao responderem, digam o que efetivamente sabem, querem e pensam. Contudo, para que isso seja possível, será necessário que saibam o que querem ou pensam para o poderem expressar.

Na verdade, a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem. Existem de facto, algumas técnicas de cruzamento de perguntas com o objetivo de triangular a informação recolhida.

Contudo, é necessário ter sempre em conta que os respondentes inserem as suas respostas a um questionário nas suas estratégias de vida pessoal e profissional, no âmbito das quais fazem a gestão dos seus papéis sociais e das respetivas representações.

O questionário utilizado foi construído de raiz contendo quinze itens, sendo os três primeiros referentes aos dados sociodemográficos dos participantes.

Na elaboração do questionário utilizamos uma linguagem clara e objetiva, evitando terminologias confusas. As questões foram de tipo fechadas, pois pretendíamos obter respostas objetivas. A aplicação do questionário teve como propósito avaliar a evolução dos estagiários nas suas práticas pedagógicas tendo em conta a orientação que receberam. Ver **(Apêndice E)**

Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo. As notas de campo consistem em dois tipos de materiais: descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas, e reflexivo, que diz respeito ao ponto de vista do observador.

Pertti e Gretel referidos por Afonso, 2005) sublinham a importância dos cuidados a que deve obedecer a linguagem das notas de campo, que devem ser concretas e não vagas, salientando que, em qualquer caso, o investigador deve descrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações.

Tendo em atenção o limite de páginas legalmente exigidas para este trabalho, descreveremos apenas algum episódio ocorrido durante a observação das aulas.

Verificamos variáveis que condicionaram os resultados do processo ensino - aprendizagem:

- Nas turmas numerosas, a indisciplina foi muito acentuada dificultando o processo ensino-aprendizagem.

- Utilizou-se em alguns casos a punição (marcação de faltas de disciplina) e observação de modelos (comparação com crianças do jardim) como estratégia de mudança de comportamento, contudo e como era de esperar não surtiram efeitos positivos.

Por outro lado constatamos que em uma turma com um número reduzido de alunos onde utilizou-se recursos didáticos inovadores, estratégias adequadas para estimulação da participação dos alunos, a assimilação dos conteúdos foi notória. Em relação ao papel da orientadora pedagógica, não foi evidenciado, pois não houve *feedback* nem qualquer interação com o estagiário. Algumas anotações que efetuamos em campo de pesquisa podem ser vistas no **apêndice D**.

Segundo Zahoric (referido por Alarcão e Tavares) As atitudes supervisivas devem respeitar a filosofia de ensino do professor, muitas vezes inconsciente e que é necessário ajudar trazer ao de cima, através do desenvolvimento da capacidade de pesquisa, de autoconhecimento e autorreflexão, e de tomada de consciência da ética das posições assumidas, porque o ensino é uma atividade pessoal, e intransmissível acrescentam Alarcão e Tavares. No entender destes dois autores um processo de supervisão deste tipo tem de assentar numa capacidade de observação para não deixar passar despercebidos os fenómenos na sua dimensão observável. "Mas envolve também a reflexão e intuição necessárias para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados e as motivações dos sujeitos implicados, p.71"

Neste sentido, também Procedemos a análise documental, sendo os documentos alvos de análise, os planos de aulas, grelha de observação utilizada pelas orientadoras e materiais didáticos utilizados na apresentação das aulas.

Normalmente, cada aula que assistíamos, passava pelas nossas mãos o plano de aula, depois de ter passado pela orientadora, que logo seria devolvido á orientadora.

Relativamente aos planos de aulas, todos os estagiários utilizavam um mesmo modelo. O modelo era dividido em seis colunas destinadas aos objetivos, conteúdos, estratégia/atividades, metodologia, avaliação e competência.

Inicialmente a coluna de metodologia trazia uma outra designação " metodologia ou recursos", e ao longo dessa coluna apontavam, de entre outros materiais, quadro, giz, apagador, textos.

Sem querer ser intrusivos e nem interferir no rumo dos acontecimentos, achamos pertinente e oportuno fazer uma chamada de atenção, em particular, às orientadoras relativamente a essa designação e ao que era apontado ao longo dessa coluna.

Nos planos de aulas seguintes observamos alteração dessa nomenclatura.

No que toca a grelha de observação de aula utilizada pelos OP (orientadores pedagógicos) (**Anexo 3**), ela era elaborada pelos SP (supervisores pedagógicos) e entregue aos OP. Depois de preenchida com marcação de cruces nos espaços que na opinião dos OP caracterizavam os estagiários no momento, era entregue aos SP que a analisaria. Nas apresentações de aulas os estagiários utilizavam materiais didáticos como mapas figuras e textos. Apenas um dos estagiários utilizou retroprojeter e acetatos para ministrar sua aula.

Apresentamos dois exemplos de materiais didáticos utilizados por estagiários no anexo 2.

2.5. Procedimentos

Considerando as questões que nos propomos responder, e não obstante termos recorrido a alguma metodologia quantitativa, esta investigação enquadra-se epistemologicamente no paradigma qualitativo. Sendo assim procuramos compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista. “As abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais” (Afonso, 2005,p.34).

Tratando-se de uma investigação efetuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas. Atendendo a essas questões, o anonimato e a confidencialidade das informações foram e serão garantidas aos participantes do estudo. Utilizamos quatro letras diferentes para identificar os quatro participantes do estudo que concederam entrevistas e que foram alvos de observação durante o desenrolar do estágio pedagógico. (M; D) que representam os dois supervisores pedagógicos, (C; F) que representam as duas orientadoras pedagógicas.

O primeiro aspeto que se teve em conta para obter acesso ao campo de investigação foi o de autorização e consentimento para condução da investigação. A autorização foi devidamente negociada proporcionando a liberdade de se entrar e sair sempre que necessário.

Procuramos utilizar uma abordagem objetiva, explicando os nossos reais propósitos em fazer o estudo e tentar que os sujeitos cooperassem connosco.

Ao abordar a questão da autorização começamos por fazer um inquérito preliminar, com o intuito de clarificar os pormenores da hierarquia e também referentes a outros aspetos relevantes para o estudo. Conscientes do peso que a influência do diretor da escola tem, procuramos entrar em contacto com ele e demais elementos da direção, informando-lhes do objetivo do nosso estudo.

O primeiro contacto feito para que este estudo se efetivasse foi com o Presidente do Instituto de estudos Superiores Isidora da Graça (IESIG), onde os estagiários passaram quatro anos de estudo para a licenciatura, com o intuito de informa-lo acerca da nossa pretensão em realizar o estudo e solicitar a sua autorização para esse fim. Tendo conseguido as informações e o consentimento, tivemos um encontro com os supervisores, orientadores e estagiários com o objetivo de os informar do nosso propósito e de pedir-lhes a sua colaboração para o estudo. Tendo estes aprovado a nossa solicitação, contactamos com a direção da escola secundária onde decorreu o estágio. Tivemos um encontro com o diretor e subdiretor que aprovaram a nossa solicitação e nos deram autorização para fazer o estudo.

Não obstante termos a autorização das instâncias superiores procuramos também encontrar com os membros pertencentes a hierarquia, inferior que iriam participar do estudo que neste caso foram os estagiários. Foram informados dos nossos objetivos, e responderam positivamente.

Durante a nossa permanência no estabelecimento de ensino, procuramos ter uma posição que nos ajudou relativamente ao controlo do nosso tempo e mobilidade por parte do pessoal escolar.

Com a autorização concedida começamos com empenho o nosso trabalho.

Fizemos questão que alguém nos apresentasse. Nesses primeiros dias procuramos fazer uma entrada tranquila no ambiente de trabalho, mantivemos relativamente passivos, mostrando interesse e entusiasmo por aquilo que estávamos a aprender, demonstrando amizade.

Como observadora, a nossa participação variou ao longo do estudo.

Tivemos algumas restrições situacionais que nos impediram de participar muito nas atividades. Também devido a natureza do nosso estudo, não tivemos a pretensão de participar muito.

Procuramos ter sempre presente os objetivos da investigação a medida que recolhíamos dados no contexto. A nossa interação com os sujeitos foi de várias formas, tendo em atenção o nosso papel de investigador.

O estágio iniciou-se com aulas práticas de simulação de lecionação em Janeiro de 2009, ainda no IESIG onde os estagiários passaram 4 anos de estudos, tiveram também metodologia específica do ensino da área que iriam trabalhar. Essas atividades foram orientadas pelos dois supervisores que foram também seus professores no decorrer do curso. No final de apresentação de cada aula simulada havia discussão onde o estagiário fazia a autoavaliação seguida de uma avaliação feita pelos colegas e pelos supervisores, evidenciando as fortalezas e debilidades demonstradas. Seguidamente passou-se a fase de observação de aulas na escola secundária onde decorreu o estágio pedagógico. Nesta fase os estagiários observavam os professores orientadores, estes por sua vez eram avaliados pelos estagiários mediante uma grelha de observação de aulas elaborada pelos supervisores.

A avaliação feita não era facultada aos orientadores assistidos. Essa avaliação era entregue aos dois supervisores.

Terminada esta fase, os estagiários passaram a fase de apresentação de aulas, em Março, de 2009. Esta fase perdurou até o mês de Maio.

Nesta etapa os estagiários de um modo geral enfrentaram um forte constrangimento. A indisciplina dos alunos dificultou muito as práticas dos estagiários. A indisciplina verificada por parte dos alunos, principalmente os da orientadora que designamos desde o início por orientadora “C”, pois a indisciplina verificada nas turmas da orientadora “F” era mais atenuada.

A esfera psicossocial dos alunos carece de uma prática refletida dos professores sobretudo porque atravessamos uma forte crise relacional entre pais e filhos. Para fazer face a esse facto, os professores devem ser um grupo harmónico com uma função evidenciada na sua prática.

A interação entre os orientadores de estágio e dos estagiários fora da sala de aula era aberta, saudável e de colega para colega. Entretanto, a interação dentro da sala de aula era quase nula pelo menos por parte da orientadora “C”. Essa era a que se mostrava mais aberta fora da sala de aula, tendo, entretanto, boa aceitação por parte de muitos dos estagiários. Já a orientadora “F” fazia o encontro pós observação com cada estagiário assistido. Nesse encontro, começava por aplaudir os aspetos positivos da aula, passando de seguida para os aspetos negativos da aula. A forma como evidenciava os aspetos negativos da aula era bem aceite pelos estagiários. Nesse encontro combinava com o estagiário a data e o tipo de aula e aspetos que pretendia assistir na aula seguinte. Neste procedimento se verifica uma das tarefas do supervisor proposto por Alarcão e Tavares (1987).

De uma forma geral a relação interpessoal estabelecida entre os orientadores e estagiários era positiva. A relação interpessoal constituída entre o supervisor e o professor aspira o desenvolvimento pessoal e profissional de ambos. Aqui o termo supervisor é para nós igual ao de orientador, uma vez que ao longo do trabalho mostramos uma distinção entre orientadores e supervisores no contexto cabo-verdiano.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

3.1. Tratamento e análise dos dados

Tendo feito a apresentação da metodologia seguida, passamos á análise dos dados recolhidos nas observações que efetuamos, das entrevistas realizadas e dos dados do questionário aplicado, pois, não se chega as conclusões de um estudo apenas pela recolha de dados, estes são apenas o material a partir do qual o investigador leva a cabo procedimentos por forma a estruturar o conjunto de informações num todo coerente.

A análise dos resultados exige sensibilidade e rigor. Sensibilidade porque o investigador a partir dos dados interpreta acontecimentos. Ainda que procure ser o mais objetivo possível, não é neutro. Também é necessário muito rigor, porque o investigador tem que interpretar e a interpretação implica o controlo dos excessos. Neste sentido, o rigor resulta da própria noção dos limites da objetividade. Reconhecer limites é fornecer rigor, no sentido de que é relativo o estudo, de acordo com o seu contexto.

O *corpus* do trabalho resultou do registo de quatro entrevistas, notas do investigador, observações e questionário aplicado aos estagiários. As entrevistas cedidas foram submetidas a análise de conteúdo. Esta técnica permitiu-nos inferir, sobre as ideias concebidas pelos entrevistados.

Tratando-se de um estudo de caso, parte do *corpus* foi analisado pela triangulação de dados sempre que possível, tendo em vista o enriquecimento do estudo. O tratamento dos dados passou pela contagem das frequências das categorias de observação, dos questionários e análise das entrevistas. Em função dos resultados encontrados fizemos os comentários que nos pareceram oportunos.

A análise de dados conduz a um maior conhecimento da realidade estudada e, através da sua descrição, interpretar os seus significados tendo em vista uma compreensão dos fenómenos que constituem objeto de estudo.

Os dados vão sendo analisados à medida que vão sendo recolhidos possibilitando assim a recolha de novos dados para responder às questões e situações que vão surgindo ao longo da investigação.

Neste estudo os dados alcançados com a aplicação das diferentes técnicas facultaram a intersecção de várias fontes de dados.

Ao cruzarmos as diferentes fontes de dados, alcançamos uma compreensão mais completa possível da realidade estudada. Pudemos constatar que o SP planifica o estágio, acompanha os OP, os estagiários, ajuda a resolver os problemas, assiste as aulas. O estágio tem uma avaliação sumativa e é feita com o OP e o SP. O OP mostra a sua apreciação em relação ao

estagiário, ao SP. O estagiário organiza um portefólio que deve conter todo o trabalho que fez ao longo do estágio, e é avaliado pelo SP.

Os planos de aula são vistos pelos OP antes das aulas serem dadas. Um ou outro estagiário por vezes não apresenta o plano. A avaliação que é feita é contínua e termina com a apreciação do OP, do SP e apresentação de um trabalho escrito pelo estagiário.

Ao combinarmos as diferentes fontes de dados vimos que, por exemplo, uma das orientadoras não fazia o encontro pós observação designada por OP “C”. Esse facto verificado condiz até certo ponto com o que nos disse a supervisora “M”: “os orientadores limitam-se a ver o plano, o que está mal escrito...”

Percebemos que a OP “F” teve um desempenho bastante positivo contrariando em certa medida algumas posições de desconhecimento reveladas durante a entrevista. Em virtude desse facto somos levados a acreditar que não obstante a falta de contato com os modelos de supervisão, a OP em alusão agregou muitos aspetos positivos na orientação dos estagiários, o que a nosso ver deve-se a experiencia como docente e como orientadora de estágios.

3.2 Os resultados obtidos através das entrevistas

As entrevistas constituíram-se num estímulo de reflexão para os respondentes, sobre as incontestáveis vantagens da problemática de supervisão pedagógica/ orientação de estágios, numa perspetiva de melhor compreensão do tema em questão e de tudo o que esteja a volta dele. Os resultados apontam para a necessidade de implementação de cursos de formação para todos os atores do processo ensino aprendizagem que desempenham papel de supervisores/orientadores de estágios pedagógico.

As conceções, as crenças, os pontos de vistas encontrados, divergiram-se muito por um lado, por outro tiveram em certa medida pontos de contacto. Algumas aproximaram um pouco de algumas teorias revisadas.

As crenças reveladas resultam da prática experienciada. Não há qualquer contacto com os modelos de supervisão.

As respostas as questões relativas a supervisão pedagógica, constrangimentos encontrados na tarefa de supervisão/orientação de estágios, funções e tarefas dos supervisores/ orientadores pedagógicos, objetivos da prática pedagógica, funções do professor e componentes na formação dos professores traduziram em resultados importantes para se pensar na necessidade de dar mais atenção a esta área de trabalho.

3.2.1. Sistematização das unidades de sentido obtidas nas entrevistas

Com o objetivo de averiguar com que frequência aparecem as diferentes unidades de sentido, e considerando todas as entrevistas fizemos uma observação mais quantitativa neste ponto que se encontra ilustrada em baixo no quadro de categorização das entrevistas, para de seguida procedermos a interpretação dos resultados encontrados. Isto é, de acordo com os resultados encontrados, as crenças, as conceções encontradas acerca da supervisão, estão ou não de acordo com a teoria.

Categorização das quatro entrevistas concedidas por dois Supervisores pedagógico e dois Orientadores pedagógico		
Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido
1. Visão de supervisão.	<i>1.1.Começaria por lhe perguntar o que pensa da ação supervisiva?</i>	<p>1.1.(...) Ação de controlo e acompanhamento pedagógico.</p> <p>1.1.(...) Orientação e acompanhamento.</p> <p>1.1.(...) O supervisor é que poderá responder isso, eu sou apenas orientadora de estágio.</p> <p>1.1.(...) Um olhar mais crítico em relação as atividades do docente, atualizar teorias pedagógicas.</p>
	<i>1.2.Para si quem é o supervisor?</i>	<p>1.2.(...) Ter conhecimento científico bastante forte, em Cabo Verde não temos supervisores ainda, são meros administrativos. Não há uma formação específica, digamos assim num conjunto de matérias para fazer uma supervisão. Limitam-se a ver o plano, o que está mal escrito...</p> <p>Para muitos a supervisão é uma vigilância. Isso não é supervisão.</p> <p>1.2.(...) Aquele que orienta, ajuda</p> <p>1.2.(...) Aquele que faz Supervisão</p> <p>1.2.(...) É aquele que orienta todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio.</p> <p>Ele planifica todo o programa de estágio, acompanha o estagiário ao longo da sua vida de estágio, faz avaliação sistemática das atividades ao longo do estágio e dá uma cobertura geral a tudo aquilo que corporiza o estágio.</p>
	<i>1.3.Na sua opinião a que se destina a ação do supervisor?</i>	<p>1.3.(...) Missão de acompanhar</p> <p>1.3.(...) Ajudar a ser bons docentes</p> <p>1.3.(...) Não tenho uma ideia concreta daquilo que o supervisor faz. Penso que o trabalho dele</p>

<p>4.Objectivos da prática pedagógica</p>	<p><i>33. Na sua opinião que tarefas o supervisor deve ter?</i></p> <p><i>3.4. As tarefas do formando têm pontos de contactos com as do supervisor. Em que aspetos há pontos de contacto?</i></p> <p><i>4.1.Qual o objetivo da prática pedagógica dos futuros professores?</i></p>	<p>Acompanha os orientadores, os estagiários, ajuda a resolver os problemas, tira as dúvidas, assiste as aulas para poder avaliar se está tudo bem ou não. Porque o estágio tem uma avaliação sumativa e deverá ser feita com o orientador e o supervisor. O orientador deverá mostrar a sua apreciação ao supervisor.</p> <p>3.3.(...) Isso, não sei. Os supervisores é que sabem.</p> <p>3.3.(...) O supervisor é que deve responder isso.</p> <p>3.3.(...) Orienta, aprecia, planifica, avalia, uma avaliação ao longo do estágio e uma avaliação final.</p> <p>3.4.(...) Aqui já expliquei tudo.</p> <p>3.4.(...) Acho que devem ter uma boa relação a nível pessoal e profissional. Uma relação de confiança.</p> <p>3.4.(...) Quando há um encontro antes da aula e após a aula onde o orientador indica os aspetos positivos e negativos da aula.</p> <p>3.4.(...) Tem sempre, o supervisor é alguém que os acompanha.</p> <p>O supervisor/orientador foi também um elemento motivador. Fui quase que um pai pelo relacionamento que tivemos durante o estágio, acabou por ter uma carga de afetividade.</p> <p>4.1.(...) Para que sejam professores reais, têm que aprender a unir a parte pedagógica e científica, a relação que devem ter com o aluno na situação real.</p> <p>4.1.(...) Para que sejam bons profissionais na sua área.</p> <p>4.1.(...) É preparar o professor para o dia-a-dia. Fazem primeiro a preparação científica, pedagógica, e no estágio colocam em prática aquilo que aprenderam ao longo dos quatro anos. O estágio é considerado mais um instrumento.</p> <p>4.1.(...). Capacitá-los para o exercício docente. O estágio foi orientado não só para as situações de sala de aula, foi desenhado por forma a conhecer a escola, como ela é organizada. Trabalharam legislação do ensino secundário e conhecem aspetos ligados a administração da</p>
--	--	---

<p>5.Funções atuais do professor</p>	<p><i>5.1.Formar professores, deve pressupor de forma relativamente explícita as suas funções enquanto grupo profissional. Fala-me sobre as funções do docente dos nossos dias.</i></p> <p><i>5.2.Que influências exercem as atuais mudanças culturais, científicas e tecnológicas no papel do professor?</i></p>	<p>própria escola. Executam tarefas administrativas e outras. Quando os estagiários estiverem a desempenhar as funções de docente estarão habilitados em termos de gestão da escola.</p> <p>5.1.(...) Ele é um formador. Ele não é só um transmissor de matérias. Ele é aquele que orienta a aprendizagem e ao mesmo tempo aquele que orienta o desenvolvimento do aluno, ...papel fundamental na formação integral do aluno.</p> <p>5.1.(...). Função educativa, de referência para os educandos, função de ensinar e aprender e orientar.</p> <p>5.1.(...) O professor é mais um orientador. Conhecimento mesmo, os alunos adquirem muito lá fora.</p> <p>5.1.(...) O professor orienta em função de um programa. Genericamente a ação do professor é conduzir os alunos no sentido de interiorizarem os conteúdos programáticos. Há um programa e o professor orienta a sua ação em função de um programa.</p> <p>5.2.(...) As atuais mudanças são enriquecedoras. Agora o professor tem que saber utilizá-las. Isso quer dizer que as atuações obrigam a uma autoformação contínua do professor.</p> <p>5.2.(...) Influência positiva, porque temos acesso ao conhecimento de maneira rápida e acessível, temos acesso a diversos matérias como de vedes, filmes, acetatos retroprojetores que podem ser utilizados nas aulas permitindo uma aula mais dinâmica.</p> <p>5.2.(...). As tecnologias são ferramentas que ajudam o professor. Só que temos que ter em conta a nossa realidade e muitas vezes o professor não está preparado para lidar com as novas tecnologias apesar dos esforços do estado nesse sentido.</p> <p>5.2.(...) O ensino em Cabo Verde não acompanha as mudanças tecnológicas. Temos um ensino desfasado e que é cristalizado em termos de práticas educacionais. Praticamente essas atuais mudanças não mudam em nada.</p> <p>Podem ter acesso, mas não tem reflexo a nível de ensino.</p>
---	---	---

	<p><i>futuros professores?</i></p> <p><i>6.4. Em seu entender que elementos são fundamentais na formação dos professores?</i></p> <p><i>6.5. Deve-se proporcionar aos futuros professores uma formação para a informação e para a reflexão e através da prática pedagógica uma formação para a competência na relação ensino - aprendizagem. Podia tecer algum comentário?</i></p>	<p>6.4.(...) Componente científica, pedagógica, componente ética... ou filosófica... ou ética, já dá para tudo.</p> <p>6.4.(...) Conhecimentos, postura, relação interpessoal, domínio dos meios de ensino etc. Seleção, organização e tratamento dos conteúdos, utilização dos meios de ensino, tratamento metodológico, relações interpessoais com os alunos.</p> <p>6.4.(...) Formação científica que são elementos de base, e formação pedagógica que ajuda a ministrar os conteúdos e cívica que permite ajudar os alunos.</p> <p>6.4.(...) Conhecimento científico, uma educação de base do próprio professor. Quando digo isso, refiro-me a valores, perfil de educador. Tem que ter alguma facilidade em termos de relações humanas.</p> <p>6.5.(...) O objetivo é que o professor seja uma pessoa competente no ser, no fazer que é o lecionar e o saber ser, que seja um ser humano que se valore a si mesmo e valore os outros. Isso é que se espera. Ele tem de saber estar em qualquer momento e em qualquer lugar. Entender a si próprio como alguém que é professor dentro e fora da escola.</p> <p>6.5.(...) Concordo com a afirmação.</p> <p>6.5.(...) Sim, porque o professor tem que ter conhecimentos científicos, refletir sobre os conhecimentos científico que vai ministrar. A prática pedagógica cria mecanismos na atuação do professor na sala de aula.</p> <p>6.5.(...) é exatamente que o professor não deve ser um mero apresentador de conteúdos e avaliador dos mesmos, ... ter uma ação mais abrangente, ...ser um despoletador de capacidades latentes no aluno criando situações na sala de aula, trazendo ao decima o que está latente. É alguém capaz de... É alguém sensível.</p> <p>7.1(...) No IESIG integra-se no quarto ano o estágio. Fazemos tudo de uma vez no quarto ano. Também integram o aspeto prático. Têm aulas práticas: metodologia específica do ensino da área que vão trabalhar, há aulas de simulação de lecionação, simulação de todas as situações.</p>
--	--	---

<p>7.Componentes da formação</p>	<p><i>7.1. Nas licenciaturas, normalmente os quatro primeiros anos têm um carácter predominantemente teórico. Que aspetos relevantes encontram-se integrados no 5º ano?</i></p> <p><i>7.2.A partir de que altura se faz a integração das áreas disciplinares dos conteúdos a ensinar e psicopedagógica?</i></p>	<p>Na disciplina de metodologia de ensino específico eles têm tudo voltado para a lecionação. Essa disciplina dá-lhes também a componente prática de simulação de aulas.</p> <p>7.1.(...) No último ano que é o quarto ano vão pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos de licenciatura.</p> <p>7.1.(...) a licenciatura é de quatro anos. Três anos teóricos e no quarto ano é teórico e prático. O aspeto relevante no quarto ano é prática pedagógica e administrativa.</p> <p>7.1.(...) Pela experiência que tenho, não concordo com a afirmação. Em Cabo verde, a realidade é que a partir do 4º ano a experiência pedagógica fora da instituição onde o aluno estuda, inicia. Isso não significa que ao longo da licenciatura o aluno não tenha tido experiências de preparar e apresentar aulas.</p> <p>A partir do estágio, começa a assumir o papel de um professor. Temos sim a teoria complementada com a prática durante os anos de licenciatura.</p> <p>7.2.(...) No IESIG é feito desde o 1º ano. Em cabo verde as coisas são feitas simultaneamente As disciplinas psicopedagogia e pedagogia são lecionadas são lecionadas com as científicas. Vamos aliando as duas coisas.</p> <p>7.2.(...) Isso, não sei. Os supervisores é que sabem.</p> <p>7.2.(...) Não tenho ideia.</p> <p>7.2.(...) Teoricamente faz-se desde sempre. A perceção que tenho é que há disciplinas que funcionam de forma estanque.</p> <p>7.3.(...) São contemplados a componente letiva, componente relação professor- aluno, componente interpessoal, componente administrativa. Dentro da lecionação têm observação e prática de lecionação. Na de relação interpessoal têm relação aluno - aluno, relação professor - aluno, relação professor - professor. Na parte administrativa ganham competências relativas as práticas administrativas exigidas ao professor.</p> <p>7.3.(...) Deixa-me ver... deixa-me ver se encontro uma luz. (e tirou uma ficha de observação de aula da pasta que é elaborada pelos supervisores e fornecidos aos orientadores, e leu os</p>
---	---	--

	<p><i>7.3. Que aspetos são contemplados na prática pedagógica?</i></p> <p><i>7.4. Fala-me das atividades desenvolvidas em cada ano de licenciatura</i></p> <p><i>7.5. Qual a tipologia das atividades previstas para o estágio?</i></p>	<p>aspetos contidos na ficha)</p> <p>7.3.(...) Espera, eu vejo na ficha de observação de aulas.</p> <p>7.3.(...) Temos uma abordagem de teorias pedagógicas. Os estagiários têm uma disciplina que é a metodologia do ensino de história e essa disciplina tem uma forte componente prática. Elaboram planos onde aplicam princípios pedagógicos. Essa disciplina é um pré requisito para o estágio. O estágio é um espaço de tempo bastante amplo onde põem em prática tudo aquilo que aprenderam.</p> <p>7.4.(...) Atividade teórica na sala de aula, visita de estudo, trabalho de investigação. Também são colocados em situação de debate para destreza para a comunicação.</p> <p>7.4.(...) Ah, isso agora não sei.</p> <p>7.4.(...) Não tenho uma ideia.</p> <p>7.4.(...) A coordenadora do curso de História é que podia dizer isso mas acho que nem ela é capaz de responder isso. Teria que saber exatamente o que cada professor faz na sua disciplina.</p> <p>7.5.(...) São os mesmos que respondi na questão 11.</p> <p>7.5.(...) Têm a parte de observação de aulas, depois têm a parte prática.</p> <p>7.5(...) Observação de aula, apresentação de aulas, análise das aulas apresentadas e a prática administrativa que começa em Junho, onde preenchem cadernetas, fichas de avaliação, todas as fichas que utilizamos.</p> <p>7.5.(...) Em termos de faseamento do estágio, começa pela observação. Ele observa o professor titular, essa observação é feita com base numa grelha e vai ganhando experiência com o professor, gerir a abordagem dos conteúdos, as diferentes situações que aparecem na turma e aprende com situações boas e menos boas. Vai fazendo uma avaliação do desempenho do professor. Esta fase é considerada um pré requisito para a fase para a fase seguinte em que será observado durante a lecionação. Depois temos a fase que tem a ver com aspetos relativos a</p>
--	---	--

		<p>orgânica e administração da escola. A legislação que abrange alguns aspectos da legislação mais afeta ao ensino propriamente dito.</p> <p>Têm também iniciação à aspectos ligados a administração da escola.</p>
--	--	---

3.2.2 Análise interpretativa das entrevistas

Neste ponto procedemos a decomposição daquilo que foi dito nas entrevistas obtendo uma construção interpretativa das mesmas, com as nossas inferências.

De acordo com Afonso (2005, p.118), “o material empírico qualitativo é construído por diversas origens, registos discursivos e dimensões (documentos, notas de campo, transcrições de entrevistas, respostas em questionários...) que o investigador deve explorar e mapear a partir dos seus objetivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto”.

Segundo Laurence Bardin (1977), Mensagens obscuras exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Pensa ainda que, por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

Este novo texto constitui, uma construção interpretativa, resultante do contacto entre o contexto empírico visto e o nosso olhar específico. O processo termina com um trabalho mais interpretativo dos resultados encontrados. Isto é, de acordo com os resultados encontrados, as crenças, as conceções encontradas acerca da supervisão, estão ou não de acordo com a teoria.

A análise de conteúdo é entendida por (Bardin, 2009 p.44) Como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” permite-nos decompor o que foi dito nas entrevistas. A classificação em temas /categorias nos possibilitaram elucidar o que está por trás dos discursos. “Para o investigador, a análise nunca está acabada, suficientemente completa. As zonas de sombra inquietam-no tanto quanto o sentido escondido e o mais fundamentado das suas deduções; mas a marcha da análise é limitada pelas possibilidades práticas” (Amado, 2000 p. 60).

Em relação aos dados coletados, fizemos o que nos sugerem os autores acima referidos e apresentamos a categorização das entrevistas na análise quantitativa das mesmas, pois, considerando que o investigador ao fazer análise de dados qualitativa pretende apreender “algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam” (Amado, 2000).

Esse quadro sintético apresentado, traçado a partir dos objetivos delineados leva-nos à seguinte análise: Face à questão, **o que pensa da ação supervisiva?** a orientadora que vem sendo designada de orientadora “F” revelou desconhecimento ao responder que os supervisores é que podiam responder essa questão. O desconhecimento foi refutado ao

procedermos a correlação com as observações feitas. Disso depreendemos que embora desconheça a teoria a sua prática revelou-se aceitável devido a sua experiência.

Relativamente aos pontos de vistas revelados pelos dois supervisores e pela orientadora designada de orientadora C, verificamos alguma divergência nas suas convicções, embora haja aspetos coincidentes. Aparentemente divergente das outras conceções, a opinião do supervisor “...um olhar mais crítico em relação as atividades do docente”, é-nos percebido como alguém que orienta, logo em concordância nesse aspeto com a supervisora que acha que é ação de controlo e acompanhamento pedagógico, e com a orientadora “C” que diz que é orientação e acompanhamento. Consideramos que até certo ponto, todas essas conceções estão de acordo com a teoria.

Entendemos que a ação supervisiva é direcionada para o processo educativo e tende a ajudar o formando a crescer na condução do processo ensino aprendizagem, visando o desenvolvimento dos alunos.

A prática supervisiva é percebida no processo de troca de saberes, no monitoramento da prática pedagógica, conduzindo a reflexão e experimentação centrados na colaboração com os professores.

No que se refere a questão - **Para si quem é o supervisor?** e face as conceções encontradas (dois dos entrevistados responderam que é aquele que orienta. A supervisora diz que é alguém com conhecimento científico bastante forte, uma das orientadoras, a “F” responde que é aquele que faz supervisão) e ainda atendendo a realidade de Cabo Verde em que há uma distinção entre supervisor e orientador, não obstante haver pontos de contacto, pois, todos podem orientar os estágios, inferimos que a conceção revelada pela supervisora tem alguma consonância com aquilo que defendem Isabel Alarcão e José Tavares (2003,p. 58), “Consideramos o supervisor como alguém com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e refletidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que antes de mais um colega, um profissional que adota uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável”.

As ideias exteriorizadas pelo supervisor e pela orientadora “C” também estão incluídas naquilo que defende a teoria (aquele que orienta). A conceção da orientadora “F” revelou, a nosso ver, alguma ausência de reflexão do momento, pois, achamos que pela sua prática pedagógica constatada, seria capaz de dissecar a questão e emitir uma ideia coerente.

Analisando os diferentes pontos de vista á questão - **Na sua opinião a que se destina a ação do supervisor?** “Missão de acompanhar; Ajudar a ser bons docentes; Não tenho uma ideia concreta; Destina-se a formar, orientar”, pode-se ver que a conceção que corresponde a missão de acompanhar, foi proferida pela supervisora na questão anterior, pois, a sua resposta a esta questão foi concisa e remeteu-nos a questão anterior.”Já está respondido”. De alguma forma há sempre referencia a aspetos que se enquadram nas teorias revisadas.

Alarcão e Tavares (2003, p.58) diz-nos que “a ação do supervisor destina-se essencialmente a ajudar o professor a crescer e a ensinar os seus alunos para que eles aprendam e se desenvolvam”.

Em relação ao que disse a orientadora “F” (Não tenho uma ideia concreta), mais uma vez traduz-se num aparente remanso intelectualivo contudo ao analisarmos a sua entrevista cedida, vê-se que ela emite uma opinião (“Penso que o trabalho dele não é apenas de observar aulas, mas também analisar os trabalhos feitos ao longo do estágio: projeto social, planificação de programas, elaboração de testes sumativos para além de outras funções que não sei precisar”).

Percebemos que as suas ideias direcionaram-se mais para algumas ações que são desenvolvidas pelos supervisores, no contexto Mindelense, do que propriamente para aquilo que se pretendia saber.

Para nós, o seu discurso revela por vezes alguma insegurança, pouca confiança nas suas ideias. Por detrás disso, entendemos, estar o sentimento de um vazio existente que se traduz na falta de formação em matéria de supervisão pedagógica. Entretanto na prática, em comparação com a orientadora “C”, revelou-se mais preparada para o exercício de orientação dos estagiários.

Perante a questão - **Em que consiste a função do professor?** - Analisando as ideias “Função de formação; ensinar, educar, transmitir conhecimentos; formar tanto no aspeto cívico como no intelectual; ação do professor não deve restringir-se a ministração dos conteúdos programáticos”, podemos inferir que todos tiveram em atenção apenas a função do professor no processo ensino aprendizagem, descorando a sua função no processo de supervisão pedagógica, que é, segundo Alarcão e Tavares (2003), sobretudo, a de colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objetivos definidos sejam atingidos”.

Em face a questão **Qual deve ser a posição dos orientadores de estágio face aos estagiários?** Analisando as conceções encontradas,” Colocar-se na pele dos orientandos para ajudar; uma relação mais aberta possível e de ajuda; distribuição de matéria, análise dos planos de aula e observação de aula; orientar o estagiário em função de um plano previamente concebido”, percebemos que há uma visão muito restrita por parte de todos os respondentes, que deixam de lado a promoção da reflexão e condução de um saber prático de natureza metodológica, pois, Segundo Loureiro, M. (2000,p.18), “de acordo com as diretivas oficiais, os orientadores de estágio do ensino preparatório e secundário devem ser dinamizadores da reflexão e transmissores de um saber prático de natureza metodológica”.

Para as conceções encontradas face a questão - **Quais são os problemas e as dificuldades mais encontrados pelos orientadores de estágio?**

“...Cabo Verde, existe orientadores que nunca recebem uma formação para orientar o estágio, orientam pela experiência docente; os maiores problemas têm sido o domínio do

português na expressão oral e escrita e também dificuldades em dominar a turma em termos de disciplina; quando uma aula apresentada por um estagiário não resulta e termos que repetir a aula. Também a falta de materiais; Não há problemas de maior. A não ser o problema de espaço que se coloca na fase de observação de aulas”.

Realmente, pudemos constatar a quando da fase de observação, que os diferentes problemas apontados por cada um dos entrevistados, existem. Entretanto não concordamos com o supervisor que diz que não há problemas de maior, pois a nosso ver a falta de formação em matéria de orientação pedagógica, os problemas de indisciplinas por parte dos alunos verificados ao longo do estágio são problemas gritantes que devem ser solucionados com formação e imposição de regras aos alunos em matéria de conduta.

Quais são as funções que um professor exerce enquanto orientador de estágio?

“Em cabo Verde, ele continua ser professor. Dentro das funções ele é orientador do colega com menos experiência, e é o avaliador; Funções de fornecer conteúdos científicos que os estagiários vão lecionar, ver previamente o plano de aula, ...as vezes não trazem o plano, fazer as correções necessárias...; Análise dos planos de aula e observação de aula; Para além de planificação, temos reuniões constantes para a distribuição dos estagiários para as turmas, distribuir tarefas e aproveitamos as reuniões para fazer balanço das atividades desenvolvidas”.

Pensamos que as ideias declaradas são bastante elementares, pois a função do professor enquanto orientador de estágio é diversificada.

Assim como acontece entre o professor e os alunos, também o supervisor tem a função de ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a examinar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a prática docente lhe apresenta sempre estimulando-o.

Perante a questão - Que importância atribui ao papel do supervisor/orientador de estágio?

“Em Cabo Verde há diferenças entre o supervisor e o orientador. O supervisor é alguém fora ou dentro com maior experiência dentro da área de orientação e tem a capacidade de orientar e apoiar os orientadores menos experientes. O orientador tem a função de orientar. O supervisor tem as duas funções: de orientar os estagiários e os orientadores; Importância fundamental, porque se não houvesse os orientadores seria difícil para os estagiários; Planificam o estágio, fazem a distribuição dos estagiários pelas turmas e no caso de aparecer algum constrangimento, eles atuam”; Não respondeu.

Confirmamos o que diz a supervisora “Em cabo verde há diferença...apoiar os orientadores menos experientes” fazendo uma correlação com a observação que fizemos. A sua conceção se ajusta a realidade de Mindelo, pois, a formação é uma questão que não se verifica, daí referir-se ao supervisor como alguém com mais experiência.

Alarcão e Tavares (2003, p.9) apresentam o supervisor, o orientador pedagógico, como o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e

profissional que é. Defendem ainda que “a ação do supervisor aparece assim perspectivada em dois níveis distintos mas inter-relacionados.”Exercendo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência direta, exerce, através deste, uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina”.

Em presença a questão, **Na sua opinião que tarefas o supervisor deve ter?**, deparamos com estas conceções, sobre as quais inferimos nossa percepção e fazendo uma confrontação com a teoria. “O supervisor planifica o estágio, faz o contacto com os orientadores e faz a seleção. Acompanha os orientadores, os estagiários, ajuda a resolver os problemas, tira as dúvidas, assiste as aulas para poder avaliar se está tudo bem ou não; Isso, não sei. Os supervisores é que sabem; O supervisor é que deve responder isso; Orienta, aprecia, planifica, avalia, uma avaliação ao longo do estágio e uma avaliação final”.

Podemos perceber que apenas a supervisora e o supervisor emitiram suas convicções, pois as duas orientadoras revelaram-se inscientes nesta questão. O que foi revelado pelos dois constatou-se na prática. Esses aspetos apontados fazem sentido, mas a nosso ver há um vasto campo de atuação do supervisor que não se restringe apenas ao que foi referido.

Alarcão e Tavares (2003,p.56) são de opinião que” embora não seja fácil nem desejável enumerar de um modo rígido as tarefas de supervisão, poderiam no entanto indicar algumas que lhes parecem imprescindíveis seja qual for a situação. Defendem ainda que “todas elas estão subordinadas a um verbo fulcral:

- Ajudar (a desenvolver-se como professor).” Ainda segundo estes dois autores e colocando-se do ponto de visto do supervisor, “este deve ajudar a estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante”

- Criar condições de trabalho e interação que possibilitam o desenvolvimento humano e profissional dos professores;

- Desenvolver o espirito de reflexão, autoconhecimento, inovação e colaboração;

- Criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo;

- Analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.

- Planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;

- Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;

- Determinar os aspetos a observar e sobre os quais refletir e estabelecer as estratégias adequadas;

- Observar;

- Analisar e interpretar os dados observados;

- Avaliar os processos de ensino-aprendizagem;

- Definir os planos de ação a seguir”

Em conformidade com a questão - **As tarefas do formando têm pontos de contactos com as do supervisor. Em que aspetos há pontos de contato?**

A concepção que se aproxima mais a teoria traduz-se no seguinte: “*Acho que devem ter uma boa relação a nível pessoal e profissional*”, pois, pensamos que os pontos de contatos situam-se na criação de um bom clima afetivo-relacional.

Perante a questão - **Qual o objetivo da prática pedagógica dos futuros professores?** Analisando as convicções encontradas “Para que sejam professores reais, têm que aprender a unir a parte pedagógica e científica, a relação que devem ter com o aluno na situação real; Para que sejam bons profissionais na sua área; É preparar o professor para o dia-a-dia; Capacitá-los para o exercício docente”.

Focando cada um, aspetos diferentes, as quatro posições apontam para uma convergência no âmbito do desenvolvimento dos futuros professores.

De acordo com Loureiro (2000,p 17) “No quinto ano ao realizar a prática pedagógica o futuro professor assume em toda a sua plenitude o papel de sujeito da formação, ao organizar a sua prática pedagógica numa perspetiva de reflexão e ação sobre os conhecimentos adquiridos e a realidade com que se enfrenta”. Ressalta ainda: “Esta prática tem como objetivo o aperfeiçoamento dos futuros professores em distintos aspetos, que assinalamos em seguida, através da sensibilização para uma autoformação continua nos campos científico pedagógico, didático e relacional (Despacho nº103/78, de 4 de Dezembro):”

- “relação ensino-aprendizagem”;
- “intervenção na escola”;
- “relação com o meio”

De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p.53) “os sujeitos que intervêm diretamente no processo de supervisão continuam em desenvolvimento”. Defendem ainda que “desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade, não apenas o objetivo fundamental das atividades da supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar”.

Formar professores deve pressupor de forma relativamente explícita as suas funções enquanto grupo profissional. Fala-me sobre as funções do docente dos nossos dias.

“Ele é um formador. Ele não é só um transmissor de matérias. Ele é aquele que orienta a aprendizagem e ao mesmo tempo aquele que orienta o desenvolvimento do aluno, ...papel fundamental na formação integral do aluno; Função educativa, de referência para os educandos, função de ensinar e aprender e orientar; O professor é mais um orientador. Conhecimento mesmo, os alunos adquirem muito lá fora; O professor orienta em função de um programa. Genericamente a ação do professor é conduzir os alunos no sentido de interiorizarem os conteúdos programáticos. Há um programa e o professor orienta a sua ação em função de um programa.

Na verdade “as funções atribuídas ao professor constituem uma referência importante no momento de definir as componentes da sua formação. O estabelecimento de um perfil funcional exigiria uma definição mais clara das necessidades e prioridades formativas, o que teria como resultado uma maior coerência nos currículos e planos de estudo, destinados a dotar os professores da necessária formação científica, psicológica e cultural” (Loureiro, 2000, p. 34).

Que influências exercem as atuais mudanças culturais, científicas e tecnológicas no papel do professor?

“As atuais mudanças são enriquecedoras. Agora o professor tem que saber utilizá-las. Isso quer dizer que as atuações obrigam a uma autoformação contínua do professor; Influência positiva; As tecnologias são ferramentas que ajudam o professor; O ensino em Cabo Verde não acompanha as mudanças tecnológicas”.

Em face a estas concepções. Primeiramente por parte da supervisora que emite e bem uma ideia com a qual concordamos, em segundo lugar a posição da orientadora “c” que é bastante superficial nas suas concepções, em terceiro lugar a concepção apresentada pela orientadora “F” que também foi muito sucinta e por último a posição defendida pelo supervisor, com a qual não concordamos, pois revelou-se cético em relação a essência da questão colocada.

No entender de Loureiro (200, p. 34) “como se vem afirmando reiteradamente, as atuais mudanças culturais, científicas e tecnológicas, principalmente as das tecnologias da informação, que se verificam a um ritmo crescente, exigem uma reflexão sistemática sobre as novas funções do professor e conseqüentemente sobre a definição clara de um novo perfil”.

Relativamente a questão - **Que espera da formação inicial dos professores?** e procurando entender as ideias reveladas: “Formação adaptada às necessidades da escolarização mas também às necessidades do professor enquanto ser humano e especialista na matéria, ...deve ter formação científica, pedagógica e acima de tudo um ser humano para poder compreender os outros; alguns têm bons conhecimentos de base, estão bem preparados mas nem todos; Espero que forneça ferramentas necessárias para a função educativa tanto a nível de conteúdo como a nível pedagógico; dotá-los minimamente de capacidades que os permitam ter uma performance que seja adequado a função de docente não só em termos de conhecimentos científicos. Não basta conhecimentos científicos. O professor tem ...capacidades de controlar a turma, de motivar os alunos”, concluímos que todas estas concepções, exceto a que foi sustentada pela orientadora “C” (alguns têm bons conhecimentos de base, estão bem preparados mas nem todos) estão de certa forma relacionadas com a teoria, pois faz sentido o que dizem no tocante a questão colocada.

No entender de Loureiro (2000, p. 33) ” “Espera-se que a formação inicial possa proporcionar aos professores quer os conhecimentos gerais e específicos quer os princípios psicopedagógicos e científicos necessários para que desenvolvam posteriormente de forma adequada a sua atividade profissional”

Qual a importância da formação inicial dos professores?

Procedendo-se a interpretação das crenças encontradas face a questão acima: “É a mesma história; É extremamente importante mas é se de facto assimilarem os conhecimentos; É importante porque é esta formação que fornece a base para a ação educativa”, apreendemos que a posição da supervisora foi expressa na questão anterior. A conceção que se segue a da supervisora provém da orientadora “C” e traduz uma ideia vaga. A orientadora “F” concebeu uma ideia um pouco mais coerente mas que entretanto nenhuma das conceções contempla aquilo que revisamos na literatura. O supervisor não emitiu qualquer ideia.

“Se por um lado, a formação inicial deve permitir uma análise mais teórica das situações pedagógicas e experiências de aprendizagem, as quais devem ter logicamente um carácter mais simulado, por outro, fazendo uso também de recursos teóricos adequados, deverá insistir de preferência na análise, reflexão e intervenção na prática docente, através de processos adequados de investigação e análise” (Loureiro, 2000, p.33).

Que tipo de formação deve-se proporcionar aos futuros professores?

Em virtude dos argumentos apresentados: “Científica forte, uma formação pedagógica forte e também uma orientação em termos de ética e responsabilidade igualmente forte”; “Têm a parte teórica e a parte prática que é o estágio”; “A ação do supervisor orientador é orientar o estagiário em função de um plano previamente concebido”; “É garantia de professores minimamente capazes”, entendemos que o primeiro argumento e que foi sustentado pela supervisora, traduz uma posição mais ponderada. Pensamos que a formação deve habilitar o futuro professor a incorporar no dia-a-dia habilidades sobre seu saber fazer e saber ser.

Em relação a esta matéria, Loureiro (200, p.17) diz: “pretende-se proporcionar aos futuros professores uma formação para a informação e para a reflexão e, através da prática pedagógica, uma formação para a competência na relação ensino-aprendizagem”.

Em relação as reflexões evidenciadas, face a questão - **Em seu entender, que elementos são fundamentais na formação dos professores?**

“Componente científica, pedagógica, componente ética... ou filosófica... ou ética, já dá para tudo; Conhecimentos, postura, relação interpessoal, domínio dos meios de ensino etc. Seleção, organização e tratamento dos conteúdos, utilização dos meios de ensino, tratamento metodológico, relações interpessoais com os alunos; Formação científica que são elementos de base, e formação pedagógica que ajuda a ministrar os conteúdos e cívica que permite ajudar os alunos; Conhecimento científico, uma educação de base do próprio professor. Quando digo isso, refiro-me a valores, perfil de educador. Tem que ter alguma facilidade em termos de relações humanas”, percebemos que em todas elas verifica-se algum aspeto que de alguma maneira aproxima-se daquilo que foi referido por Loureiro (2000, p. 17) ” ...Existia a

ideia de que a formação adequada de um professor deve integrar quatro componentes: a científica dos conteúdos a ensinar, a pedagógica-teórica e prática, a cultural e o estágio pedagógico”.

Deve-se proporcionar aos futuros professores uma formação para a informação e para a reflexão e através da prática pedagógica uma formação para a competência na relação ensino - aprendizagem. Podia tecer algum comentário?

“O objetivo é que o professor seja uma pessoa competente no ser, no fazer que é o lecionar e o saber ser, que seja um ser humano que se valore a si mesmo e valore os outros. Isso é que se espera. Ele tem de saber estar em qualquer momento e em qualquer lugar. Entender a si próprio como alguém que é professor dentro e fora da escola; Concordo com a afirmação; Sim, porque o professor tem que ter conhecimentos científicos, refletir sobre os conhecimentos científico que vai ministrar. A prática pedagógica cria mecanismos na atuação do professor na sala de aula; É exatamente que o professor não deve ser um mero apresentador de conteúdos e avaliador dos mesmos, ... ter uma ação mais abrangente, ...ser um despoletador de capacidades latentes no aluno criando situações na sala de aula, trazendo ao de cima o que está latente. É alguém capaz de... É alguém sensível”.

No entender de Loureiro, (2000, p.17), ”existe flexibilidade e interpenetração entre as áreas disciplinares e a formação psicopedagógica que se faz a partir do terceiro e quarto ano”.

No que se refere as posições demonstradas face a questão “Nas licenciaturas, normalmente os quatro primeiros anos têm um carácter predominantemente teórico. Que aspetos relevantes encontram-se integrados no 5º ano?

“No IESIG integra-se no quarto ano o estágio. Fazemos tudo de uma vez no quarto ano. Também integram o aspeto prático. Têm aulas práticas: metodologia específica do ensino da área que vão trabalhar, há aulas de simulação de lecionação, simulação de todas as situações.

Na disciplina de metodologia de ensino específico eles têm tudo voltado para a lecionação. Essa disciplina dá-lhes também a componente prática de simulação de aulas”; “No último ano que é o quarto ano vão pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos de licenciatura”; “A licenciatura é de quatro anos. Três anos teóricos e no quarto ano é teórico e prático. O aspeto relevante no quarto ano é prática pedagógica e administrativa”; “Pela experiência que tenho, não concordo com a afirmação. Em Cabo verde, a realidade é que a partir do 4º ano a experiência pedagógica fora da instituição onde o aluno estuda, inicia. Isso não significa que ao longo da licenciatura o aluno não tenha tido experiências de preparar e apresentar aulas.

A partir do estágio, começa a assumir o papel de um professor. Temos sim a teoria complementada com a prática durante os anos de licenciatura...”

Em relação a esta questão sabemos que em Mindelo há licenciaturas feitas em cinco anos e há que são feitas em 4 anos.

Loureiro (2000, p.17) sustenta que “no 5º ano, ao realizar prática, o futuro professor assume em toda a sua plenitude o papel de sujeito da formação, ao organizar a sua prática pedagógica numa perspectiva de reflexão e ação sobre os conhecimentos adquiridos e a realidade com que se enfrenta.

Análise das ideias concebidas face a questão **“A partir de que altura se faz a integração das áreas disciplinares dos conteúdos a ensinar e psicopedagógica?”**

“No IESIG, atual Universidade do Mindelo, é feito desde o 1º ano. Em cabo verde as coisas são feitas simultaneamente.

As disciplinas psicopedagogia e pedagogia são lecionadas com as científicas. Vamos aliando as duas coisas; Isso, não sei. Os supervisores é que sabem; Não tenho ideia; Teoricamente faz-se desde sempre. A perceção que tenho é que há disciplinas que funcionam de forma estanque”.

Verificamos que apenas a supervisora e o supervisor emitiram uma opinião relativamente a questão. A primeira ideia concebida e que foi sustentada pela supervisora está em parte dentro daquilo que nos diz Loureiro (2000,p.17) ”...nas licenciaturas em ensino se pretende uma integração das áreas disciplinares dos conteúdos a ensinar e psicopedagógica desde o começo do curso...”

Em vista dos argumentos apresentados em relação a questão **“Que aspetos são contemplados na prática pedagógica?”** “São contemplados a componente letiva, componente relação professor-aluno, componente interpessoal, componente administrativa. Dentro da leção têm observação e prática de leção. Na relação interpessoal têm relação aluno - aluno, relação professor - aluno, relação professor - professor. Na parte administrativa ganham competências relativas as práticas administrativas exigidas ao professor; Deixa-me ver... deixa-me ver se encontro uma luz. **(e tirou uma ficha de observação de aula da pasta que é elaborada pelos supervisores e fornecidos aos orientadores, e leu os aspetos contidos na ficha)**; Espera, eu vejo na ficha de observação de aulas; Temos uma abordagem de teorias pedagógicas. Os estagiários têm uma disciplina que é a metodologia do ensino de história e essa disciplina tem uma forte componente prática. Elaboram planos onde aplicam princípios pedagógicos. Essa disciplina é um pré requisito para o estágio. O estágio é um espaço de tempo bastante amplo onde põem em prática tudo aquilo que aprenderam”.

Somos levados a acreditar que devido a limitações, em matéria de formação em orientação das práticas pedagógica nem sempre as orientadoras estiveram a altura de opinarem sobre um ou outro item, porém, devido alguma experiência, de forma geral conseguiram levar a cabo muitos procedimentos críveis. Em relação aos supervisores normalmente apresentam sempre os seus pontos de vistas revelando alguma maturidade que também advém das suas experiências pedagógicas.

Pela observação dos aspetos apontados pelos dois supervisores, pensamos que faz todo o sentido referi-los, pois ao nosso ver a prática pedagógica deve valorizar diversos e inteligíveis aspetos visando o desenvolvimento dos futuros professores.

Loureiro (2000) acentua que a prática pedagógica “tem como objetivo o aperfeiçoamento dos futuros professores em distintos aspetos” e assinala que através da sensibilização para uma autoformação continua nos campos científico, psicopedagógico, didático e relacional (despacho nº 103/78, de 4 de dezembro):

Relação ensino-aprendizagem;
Intervenção na escola;
relação com o meio.”

Em virtude do que foi mencionado face a questão - **Fala-me das atividades desenvolvidas em cada ano de licenciatura:** “Atividade teórica na sala de aula, visita de estudo, trabalho de investigação. Também são colocados em situação de debate para destreza para a comunicação; Ah, isso agora não sabe; Não tenho uma ideia; A coordenadora do curso de História é que podia dizer isso mas acho que nem ela é capaz de responder isso. Teria que saber exatamente o que cada professor faz na sua disciplina”, entende-se que há desconhecimento na quase totalidade das respostas. Convém realçar que a única que expressou uma ideia coerente foi a supervisora que é também é coordenadora do curso. A ideia sustentada a seguir a da supervisora, proveio da orientadora “C”, seguida da orientadora “F”. O supervisor também mostrou-se desconhecedor do assunto.

Entendemos que aqui faltou um pouco de reflexão, pois, podiam aproximar daquilo que se faz em cada ano de licenciatura.

Loureiro (2000, p.17) ”defende que os quatro primeiros anos têm um carácter predominantemente teórico. Diz ainda ...”existe flexibilidade e interpenetração entre as áreas disciplinares e a formação psicopedagógica que se faz a partir do terceiro e quarto ano e que no quinto ano, ao realizar a prática pedagógica, o futuro professor assume em toda a sua plenitude o papel de sujeito da formação ao organizar a sua prática pedagógica numa perspectiva de reflexão e ação sobre conhecimentos adquiridos e a realidade com que se enfrenta”.

No que concerne a questão: **Qual a tipologia das atividades previstas para o estágio?**

Dado o exposto: “São os mesmos que respondi na questão 11; Têm a parte de observação de aulas, depois têm a parte prática; Observação de aula, apresentação de aulas, análise das aulas apresentadas e a prática administrativa que começa em Junho, onde preenchem cadernetas, fichas de avaliação, todas as fichas que utilizamos; Em termos de faseamento do estágio, começa pela observação. Ele observa o professor titular, essa observação é feita com base numa grelha e vai ganhando experiência com o professor, gerir a abordagem dos conteúdos, as diferentes situações que aparecem na turma e aprende com situações boas e menos boas. Vai fazendo uma avaliação do desempenho do professor. Esta fase é considerada um pré requisito para a fase para a fase seguinte em que será observado durante a

lecionação. Depois temos a fase que tem a ver com aspetos relativos a orgânica e administração da escola. A legislação que abrange alguns aspetos da legislação mais afeta ao ensino propriamente dito.

Têm também iniciação à aspetos ligados a administração da escola”, em relação a primeira conceção, consideramos o que foi dito, na questão 11 (Atividade teórica na sala de aula, visita de estudo, trabalho de investigação... são colocados em situação de debate para destreza para a comunicação), já que à isso fomos remetidos e entendemos que faz todo o sentido o desenvolvimento dessas atividades e ao nosso ver traduz uma ideia coerente. A conceção que vem a seguir, que por sinal proveio da orientadora “C” traduz uma visão muito restrita em relação a tipologia de atividades previstas para o estágio. As duas ultimas posições também refletem uma certa lógica. Entendemos que faltaria incluir aspetos como: Atividade de coordenação, Seminários de natureza científica e pedagógico-didática.

De acordo com Loureiro (2000, p.18) ”A tipologia das atividades previstas para o estágio (despachonº103/78, de 4 de Dezembro):

- Atividades de ensino-aprendizagem;
- Atividades de intervenção na escola;
- Atividades de relação com o meio;
- Seminários e sessões de natureza científica e pedagógico-didática;
- Atividades de coordenação”.

3.3. Análise quantitativa Percentual dos dados da grelha de observação de aulas

Os dados recolhidos com a grelha de observação de aulas passaram por tratamento estatístico e foram sintetizados em 27 tabelas, sendo as duas primeiras referentes aos temas trabalhados e ao ano de escolaridades dos alunos das turmas onde decorreu o estágio.

As restantes tabelas são norteadas por diferentes itens num total de nove que por sua vez subdividem-se em distintos indicativos que foram alvo de observação (Ver tabelas no apêndice G):

Item I- contexto cognitivo (1- Faz presente o conceito já conhecido,2- Avalia os conhecimentos prévios, 3- Mostra compreender o que ocorre na mente do aluno).

Item II-Relação (1- Faz referência aos meios necessários para conseguir determinados fins, 2- Estabelece as metas da aula, 3- Marca a relação que se deve estabelecer entre o professor e o aluno)

III - **Competências implicadas na relação de um índice** (1- Apresenta de forma explícita os conteúdos que serão desenvolvidos no decurso da aula, 2 Antecipa os pontos seguintes que serão abordados).

IV - **Desenvolvimento das ideias** (1-0 seu discurso favorece a compreensão dos conteúdos,2- Repete a ideia por outras palavras ou dá uma ideia simples sobre a ideia)

V - Enlaces retóricas (1- Dá sinal do tema, 2- Identifica o tema, 3- Retorna ao índice,4- Recapitulações 5-Organização global dos conteúdos,6- Sinais de continuidade temática, 7- Sinais de reagrupamento). **VI - Utilização de meios de ensino** (1- São adequados aos propósitos da aula,2- Estimula a busca de conhecimentos). **VII - Pedagogia utilizada** (1- Ativa participativa,2- Instrutiva). **VIII - Organização da turma** (1-Em função da tarefa a realizar,2- Sempre com o grupo turma). **IX - Competências na avaliação da informação** (1-Pseudo-avaliação, 2- Avaliação).

Tabela 3 -Temas trabalhados pelos estagiários

		Frequência	Porcentagem
Validade	Renascimento	1	3,7
	Decadência Grécia	2	7,4
	Civilização Romana	9	33,3
	Civilização religiosa	2	7,4
	Expansão Romana	2	7,4
	Arte paleocristã	1	3,7
	Contra reforma	3	11,1
	As instituições imperiais	1	3,7
	A arte bizantina	2	7,4
	Antigo regime	2	7,4
	A economia europeia	1	3,7
	Total	26	96,3
Perdidos	Sistema	1	3,7
Total		27	100,0

Podemos ver que foram trabalhados um total de onze temas com frequências que variam de um a nove. A percentagem maior centra-se na civilização romana (33,3%).

Tabela 4 - Ano de escolaridade dos alunos

		Frequência	Porcentagem
Validade	9ºano	15	55,6
	10ºano	8	29,6
	11ºano	3	11,1
	Total	26	96,3
Perdidos	Sistema	1	3,7
Total		27	100,0

A tabela 4 caracteriza o ano de escolaridade dos alunos das turmas onde os estagiários fizeram as suas práticas pedagógicas.

Constatamos que Variou-se entre 9º a 11º ano, com uma maior percentagem (55,6%) nas turmas do 9º.

3.4. Análise quantitativa percentual dos dados dos questionários

Dos Vinte e sete questionários distribuídos, vinte e três foram recolhidos, sendo um sem qualquer resposta.

Foi pedido aos estagiários que respondessem em primeiro lugar questões que os caracterizavam (idade, sexo e experiência como docente). Em seguida responderam questões fechadas, colocando (x) nos espaços que melhor descreviam o seu grau de concordância de acordo com a seguinte escala: 1. nada, 2. Pouco, 3. Bastante, 4. Muito.

Os resultados do questionário estão expressos nas figuras em anexo e nas tabelas que se seguem.

Na figura 4 apresentado no apêndice C pode-se ver a percepção dos estagiários em relação ao seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem durante o estágio. É de se adiantar que houve progresso.

Tabela 5 - Ajudou a estabelecer um bom clima afetivo-relacional?

Orientadora C			Orientadora F		
	Frequência	Percentagem		Frequência	Percentagem
Validos Nada	2	9,1	Validos Bastante	5	20,8
Pouco	3	13,6	Muito	17	70,8
Bastante	10	45,5	Total	22	91,7
Muito	7	31,8	Perdidos Sistema	2	8,3
Total	22	100,0	Total	24	100,0

Podemos ver que relativamente a orientadora C, cerca de 45,5% (10 dos inquiridos), acham que ela ajudou bastante a estabelecer um bom clima afetivo-relacional, enquanto a respeito da orientadora F, cerca de 70,8% (17 estagiários), acham que ela ajudou muito a estabelecer um bom clima afetivo-relacional. Podemos concluir que a orientadora F contribui muito mais para estabelecer o bom clima afetivo relacional.

Tabela 6 - Foi estimulante?

Orientadora C				Orientadora F			
		Frequência	Percentagem			Frequência	Percentagem
Validos	Nada	3	13,6	Valido	Pouco	1	4,2
	Pouco	4	18,2	s	Bastante	6	25,0
	Bastante	8	36,4		Muito	15	62,5
	Muito	7	31,8		Total	22	91,7
	Total	22	100,0	Perdid	Sistema	2	8,3
				os			
				Total		24	100,0

Comparando as duas tabelas, podemos concluir que 8 (36,4%) das pessoas inquiridas acham que a orientadora C foi bastante estimulante, 7 (31,8%) a orientadora foi muito estimulante. No que toca a orientadora F 15 (62,5%) acham que a orientadora foi muito estimulante, 6 (25%) bastante estimulante.

Tabela 7 - Ajudou a criar condições de trabalho e interação que conduzem ao desenvolvimento humano e profissional?

Orientadora C				Orientadora F			
		Frequência	Percentagem			Frequência	Percentagem
Validos	Nada	3	13,6	Valid	Pouco	1	4,2
	Pouco	2	9,1	os	Bastante	5	20,8
	Bastante	13	59,1		Muito	16	66,7
	Muito	4	18,2		Total	22	91,7
	Total	22	100,0	Perdi	Sistema	2	8,3
				dos			
				Total		24	100,0

Relativamente a criação de condições de trabalho, a maioria 13 (59,1%), acha que a orientadora ajudou bastante, 4 (18,2%), acham que a orientadora ajudou bastante, em

relação a orientadora F 16 (66,7%) acham que a orientadora contribui muito para a criação das condições de trabalho

Tabela 8 - Ajudou a desenvolver o espírito de reflexão e inovação?

Orientadora C				Orientadora F			
		Frequência	Percentagem			Frequência	Percentagem
Validos	Nada	3	13,6	Validade	Pouco	1	4,2
	Pouco	4	18,2		Bastante	6	25,0
	Bastante	10	45,5		Muito	15	62,5
	Muito	5	22,7		Total	22	91,7
	Total	22	100,0	Perdidos	Sistema	2	8,3
				Total		24	100,0

Analisando estas duas tabelas, concluímos que relativamente a orientadora “C” 10(45,5%) acham que a orientadora ajudou bastante a desenvolver o espírito de reflexão e inovação, 5 (22,7%), acham que ajudou muito.

Em relação a orientadora F, a maioria 15 (62,5%), acham que ajudou muito, 6 (25%) achou que ajudou bastante.

Tabela 9 - Ajudou a desenvolver o gosto pelo ensino?

Orientadora C				Orientadora F			
		Frequência	Percentagem			Frequência	Percentagem
Validos	Nada	2	9,1	Validos	Pouco	1	4,2
	Pouco	4	18,2		Bastante	5	20,8
	Bastante	8	36,4		Muito	16	66,7
	Muito	8	36,4		Total	22	91,7
	Total	22	100,0	Perdidos	Sistema	2	8,3
				Total		24	100,0

No total de 22 estagiários que responderam a essa questão 8 (36,4%) afirmam que a orientadora “C” ajudou bastante a desenvolver o gosto pelo ensino, 8 (36,4%) acham que ajudou muito, já em relação a orientadora F, maioria 16 (66,7%) afirmam ter ajuda muito a desenvolver o gosto pelo ensino.

Tabela 10 - Ajudou a analisar de forma crítica os programas e os contextos educativos?

Orientadora C				Orientadora F			
		Frequência	Porcentagem			Frequência	Porcentagem
Validos	Nada	2	9,1	Validos	Pouco	2	8,3
	Pouco	7	31,8		Bastante	6	25,0
	Bastante	9	40,9		Muito	14	58,3
	Muito	4	18,2	Total	22	91,7	
	Total	22	100,0	Perdidos	Sistema	2	8,3
				Total		24	100,0

Observando as tabelas 35, apuramos que 7 (31,8%), dos estagiários que responderam a esta questão afirmaram que a orientadora “C” ajudou pouco a analisar de forma crítica os programas e os contextos educativos, 9 (40,9%), afirmam que ajudou bastante. Em relação a orientadora F, maioria, ou seja 14 (58,3%) afirmam que a orientação que tiveram por parte da orientadora “F” ajudou muito a analisar de forma crítica os programas educativos.

Tabela 11- Ajudou a planificar o processo de ensino aprendizagem dos alunos e do próprio estagiário?

Orientadora C				Orientadora F			
		Frequência	Percentagem			Frequência	Percentagem
Validos	Nada	3	13,6	Validos	Pouco	2	8,3
	Pouco	6	27,3		Bastante	6	25,0
	Bastante	9	40,9		Muito	14	58,3
	Muito	4	18,2		Total	22	91,7
	Total	22	100,0	Perdidos	Sistema	2	8,3
				Total		24	100,0

Confrontando os resultados sintetizados nestas duas tabelas concluímos que dos que responderam a esta questão, 9 (40,9%) afirmam que a orientadora C ajudou bastante a planificar o processo de ensino aprendizagem, enquanto no que concerne a orientadora F, 15 (62,5) afirmam que ela ajudou muito.

Tabela 12 - Ajudou a ensinar?

Orientadora C				Orientadora F			
		Frequência	Percentagem			Frequência	Percentagem
Validos	Nada	4	18,2	Validos	Pouco	2	8,3
	Pouco	5	22,7		Bastante	5	20,8
	Bastante	6	27,3		Muito	15	62,5
	Muito	7	31,8		Total	22	91,7
	Total	22	100,0	Perdidos	Sistema	2	8,3
				Total		24	100,0

No que diz respeito a orientadora “F” 75%, ou seja 18 dos inquiridos, afirmam que ela ajudou muito a ensinar, já, em relação a orientadora C somente “7” (31,8%), afirmam que ela ajudou muito.

Tabela 13 - Durante a fase de observação de aulas, achou interessante, algum procedimento das orientadoras a ponto de adotá-lo?

Orientadora C				Orientadora F			
		Frequência	Percentagem			Frequência	Percentagem
Validos	Nada	4	18,2	Validos	Pouco	1	4,2
	Pouco	6	27,3		Bastante	3	12,5
	Bastante	10	45,5		Muito	18	75,0
	Muito	2	9,1		Total	22	91,7
	Total	22	100,0	Perdidos	Sistema	2	8,3
				Total		24	100,0

Dos procedimentos utilizados pela orientadora C 10 (45,5%) dos estagiários afirmam que acharam bastante interessante, em relação a orientadora F 13 (54,2%), acharam muito interessante e estariam a ponto de adotá-los.

Tabela 14 - O comportamento dos alunos das duas orientadoras dificultou a sua prática pedagógica?

Orientadora C				Orientadora F			
		Frequência	Percentagem			Frequência	Percentagem
Validos	Pouco	6	27,3	Validos	Nada	3	12,5
	Bastante	6	27,3		Pouco	3	12,5
	Muito	10	45,5		Bastante	12	50,0
	Total	22	100,0		Muito	4	16,7
					Total	22	91,7
					Sistema	2	8,3
				Total		24	100,0

Dos inquiridos 6 (27,3%) afirmaram que o comportamento dos alunos das duas orientadoras dificultou bastante a sua prática pedagógica, 10 (45,5%) afirmaram que dificultou muito. Em relação a orientadora F, 12 (50%), acham que o comportamento dos alunos dificultou bastante a sua prática pedagógica.

Tabela 15 - O comportamento dos alunos tem a ver com a forma como se relacionam com as professoras?

Orientadora C				Orientadora F			
		Frequência	Percentagem			Frequência	Percentagem
Validos	Nada	1	4,5	Validos	Nada	2	8,3
	Pouco	1	4,5		Pouco	1	4,2
	Bastante	8	36,4		Bastante	7	29,2
	Muito	12	54,5		Muito	12	50,0
	Total	22	100,0		Total	22	91,7
				Perdidos	Sistema	2	8,3
				Total		24	100,0

Comparando os resultados destas duas tabelas, podemos ver que 50 % dos inquiridos, tanto em relação a orientadora C como em relação orientadora F afirmaram que o comportamento dos alunos tem haver muito com a forma como as professoras (orientadoras) se relacionam com os alunos.

CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Com este estudo empírico chegamos a alguns resultados que de acordo com os objetivos e atendendo as diferentes fontes de dados respondem às questões da investigação.

Ao longo do estágio pudemos constatar algumas tarefas desenvolvidas pelos supervisores e orientadores de estágio como sendo: Planificação do estágio, seleção dos orientadores, acompanhamento dos orientadores, acompanhamento dos estagiários e ajuda na resolução dos problemas.

Exercem tarefas de professor, orientador, avaliador, função de conceder os conteúdos científicos a serem ministrados pelos estagiários, de observar e analisar os planos de aula, de observar as aulas, de conduzir reuniões de planificações, de distribuição dos estagiários para as diferentes turmas.

Fazem o balanço e avaliação das atividades desenvolvidas no decorrer do estágio e uma avaliação final.

Verificamos que houve até certo ponto uma reflexão conjunta entre o supervisor/orientador e o professor estagiário na maneira de conceber, organizar e gerir o processo de supervisão. De acordo com Vieira (1993), deverá existir uma reflexão conjunta entre o supervisor e o professor sobre formas de conceção, organização e gestão do processo de supervisão.

Em relação ao grau de aplicabilidade do ciclo de supervisão pedagógica, conferimos que nas práticas desenvolvidas pela OP “C” não foram incorporadas procedimentos que se aproximassem de qualquer ciclo de supervisão pedagógica revisto na teoria mas que entretanto revelou algum aspeto positivo na sua atuação. Por outro lado, constatamos que a OP “F” integrou nas suas práticas pedagógicas procedimentos que aproximaram-se bastante do ciclo de supervisão clínica proposto por Golghammer e outros (referido por Alarcão e tavares 2003, p.26) que anuncia o seguinte: Encontro pré-observação» Observação» Análise dos dados e planificação da estratégia da discussão» Encontro pós-observação» Análise do ciclo da supervisão.

Na tarefa de supervisão/orientação pedagógica, comprovamos que a falta de formação para orientar estágio constitui uma das dificuldades enfrentadas pelos orientadores de estágio. Orientam o estágio pela experiência docente. Isso faz com que a sua prática não seja eficiente quanto o desejável.

Um outro problema a acrescentar é o de indisciplina dos alunos durante as aulas ministradas pelos estagiários causando algum desconforto, debilidades e limitações no processo ensino/aprendizagem. Verificamos que a indisciplina fez com que alguns estagiários perdessem o controlo da turma, ecoando na assimilação dos conteúdos ministrados, principalmente a indisciplina verificada por parte dos alunos, da orientadora que designamos

de orientadora “C”, pois a indisciplina verificada nas turmas da orientadora “F” era mais atenuada. Este facto foi sentido e revelado pelos estagiários.

A indisciplina por parte dos alunos verificada no decorrer do estágio leva-nos a perceber a necessidade que a escola tem de assumir-se não só como um local de aquisição de conhecimentos mas também de orientação vocacional e social dos educandos, apoiando-lhes em complementariedade com suas famílias.

Uma vez que a escola constitui um sistema aberto, é imprescindível que se estabeleça interação com a comunidade e a sociedade em geral. Desta forma o problema de indisciplina na escola será minimizado ou mesmo erradicado, gerando deste modo melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Os desafios impostos pela nova era conferem uma importância relevante ao supervisor/ orientadores de estágios no contexto da educação em cabo verde, pois, o trabalho pedagógico na escola é direcionado por esses profissionais que devem atuar eficientemente, transformando o ambiente escolar num espaço construtivo, que ative o interesse do educando na sua aprendizagem e fazer do professor um mediador do conhecimento. Tal processo requer comprometimento, perseverança, autenticidade e seguimento, face ao desenvolvimento da sociedade moderna.

Desta forma estar-se-á a valorizar a formação humana e a forma como o educando atinge o conhecimento científico.

A lei de base do sistema educativo, lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro, diz no seu ponto 1 do artigo 11º (processo educativo) que a escola cabo-verdiana deve ser um centro capaz de proporcionar o desenvolvimento global do educando, em ordem a fazer dele um cidadão apto a intervir criativamente na elevação do nível de vida da sociedade.

Este estudo constitui-se numa contribuição para o conhecimento dos procedimentos de orientadores pedagógicos face a orientação/supervisão pedagógica.

Em virtude dos factos aludidos, entendemos que não obstante as dificuldades encontradas e demonstradas pelos sujeitos deste estudo, o processo de supervisão revelou aspetos positivos, pois, isso também é refletido na percepção que grande parte, dos estagiários tiveram em relação a orientação que receberam. No decurso do estágio, percebeu-se desenvolvimento dos estagiários nos procedimentos pedagógicos aplicados, apesar de algumas dificuldades sentidas por um lado pelos OP, o que deve-se ao facto de não terem nenhuma formação na área de supervisão pedagógica. Por outro lado, pelos estagiários, principalmente a nível da indisciplina dos alunos que se constatou no decorrer do estágio.

Constatamos que no exercício das suas funções, de entre outras, o orientador pedagógico planifica, informa, ajuda, controla, negocia formas de atuação, promove a reflexão crítica, e avalia. Nem todas estas funções foram desempenhadas de forma plena no decurso da orientação do estágio, devido, principalmente a falta de conhecimento no que tange as

teorias de supervisão pedagógica. Verificamos entretanto alguns procedimentos levados a cabo nas práticas de orientação pedagógica particularmente por parte da orientadora “F” que aproximaram bastante da teoria, pelas experiências pedagógicas.

A orientadora designada por orientadora “F” foi mais eficiente no desempenho das funções como orientadora de estágio.

Percebeu-se que os estagiários revelaram desenvolvimento nas suas práticas pedagógicas, entretanto somos de opinião que o processo de supervisão pedagógica traria melhores resultados se os orientadores pedagógicos tivessem formação na área ou algum contacto com os modelos de supervisão pedagógica, que os permitissem atuar com cientificidade em todas as fases do processo favorecendo a aprendizagem dos estagiários e dos alunos, neste sentido recomendamos para que sejam facultados aos agentes do processo ensino/aprendizagem que de alguma forma desempenham papel importante na formação de professores, e que desempenham as funções de orientadores pedagógicos, o conhecimento dos modelos teóricos de supervisão pedagógica, pois trazem contributos que enriquecem os procedimentos dos orientadores pedagógicos e que decerto repercutirão favoravelmente no processo ensino / aprendizagem.

Numa ótica de inovação, entendemos que é imprescindível que haja formação dos supervisores/orientadores de estágios no âmbito de supervisão pedagógica, para o alcance de uma prática pedagógica revestida de cientificidade.

Atendendo que a prática em relação com a ciência estão inscritos de acordo com a realidade de cada contexto, torna-se necessário uma readaptação metodológica existente para as possibilidades e perspectivas reais de Mindelo. Nessa perspectiva resultaria benéfica na articulação entre a teoria e a prática.

Considerando a pertinência e atualidade do tema bem como ausência de estudos feitos em Mindelo, crê-se que há ainda um longo percurso a ser efetuado neste âmbito, acreditando ser um campo produtivo de estudo para futuros pesquisadores.

Nesta ótica, e admitindo ser uma sugestão coerente e factível para pesquisas vindouras, o nosso olhar futuro em relação ao problema é o de sugerir estudos posteriores nesse âmbito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão de Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª Edição)*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Pedrosa-de-Jesus, H. (2005). *Supervisão. Investigações em contexto educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores, DRE/Universidade dos Açores.
- Alarcão, I & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (1), 35-43.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I - Da sala à escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (Ed.) (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine.
- Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amado, M. A. (1994). A Autoscopia em Supervisão: uma Estratégia de reflexão consciencialização dos Professores para a sua Prática Letiva. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em Educação. Contributos dos Colóquios Cidine*. Aveiro: Cidine.
- Barbosa, L. (1997/98). *Supervisão e Avaliação Pedagógica. Manual de tópicos*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Uma Estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Lei de Bases do sistema educativo, Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro.
- Loureiro, M. J. (2000) *Discurso e compreensão na sala de aula*. Edição Asa.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU.

- Nóvoa, A. (1991). Os Professores em Busca de uma Autonomia Perdida. In A. Nóvoa, *Ciências da Educação em Portugal - Situação Atual e Perspetivas* (pp. 521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Schön, D. (1997). Formar professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa, (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (7ª ed.). Lisboa: Dom Quixote e IIE.
- Soares, I. (1995). *Supervisão e Inovação numa Perspetiva Construtivista do Desenvolvimento*. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* Aveiro: Cidine.
- Vieira, F. (2000). *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação*. Porto: Asa.

APÊNDICES

Apêndice A- Guião de entrevista

Muito obrigada por ter acedido a ser entrevistado(a). A sua identidade será mantida confidencial.

I

- 1-Começaria por lhe perguntar o que pensa da ação supervisiva?
- 2-Para si quem é o supervisor?
- 3-Na sua opinião a que se destina a ação do supervisor?
- 4- Em que consiste a ação do supervisor? E a do professor?
- 5-Qual deve ser a posição dos orientadores de estágio face aos estagiários?
- 6-Quais são os problemas e as dificuldades mais encontrados pelos orientadores de estágio?
- 7-Quais são as funções que um professor exerce enquanto orientador de estágio?
- 8-Que importância atribui ao papel do supervisor/orientador de estágio?
- 9-Na sua opinião que tarefas o supervisor deve ter?
- 10-As tarefas do formando têm pontos de contactos com as do supervisor. Em que aspetos há pontos de contacto?
- 11-Qual o objetivo da prática pedagógica dos futuros professores?

II - Formar professores deve pressupor de forma relativamente explícita as suas funções enquanto grupo profissional.

- 1-Fala-me sobre as funções do docente dos nossos dias.
- 2-Que influências exercem, as atuais mudanças culturais, científicas e tecnológicas no papel do professor?
- 3-Que espera da formação inicial dos professores?
- 4-Qual a importância da formação inicial dos professores
- 5-Que tipo de formação deve-se proporcionar aos futuros professores?
- 6-Em seu entender que elementos são fundamentais na formação dos professores?

7-Deve-se proporcionar aos futuros professores uma formação para a informação e para a reflexão e através da prática pedagógica uma formação para a competência na relação ensino - aprendizagem. Podia tecer algum comentário?

8-Nas licenciaturas, normalmente os quatro primeiros anos têm um carácter predominantemente teórico. Que aspetos relevantes encontram-se integrados no 5º ano?

9-A partir de que altura se faz a integração das áreas disciplinares dos conteúdos a ensinar e psicopedagógica?

10-Que aspetos são contemplados na prática pedagógica?

11-Fala-me das atividades desenvolvidas em cada ano de licenciatura

12-Qual a tipologia das atividades previstas para o estágio

Apêndice B - figura 4-durante o seu estágio mudou para melhor a sua forma de atuar no processo ensino-aprendizagem?

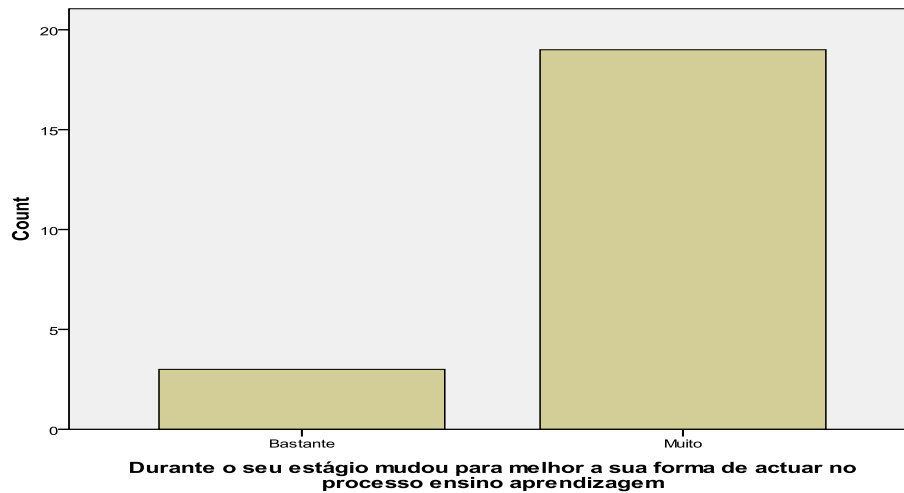


Figura 4- mudanças percebidas na forma de atuar no processo ensino aprendizagem dos professores estagiários

Para a maioria dos inquiridos, 19 (86,4%), o seu estágio mudou para melhor a sua forma de atuar no processo ensino aprendizagem

Apêndice C- Grelha de observação de aulas elabora e utilizada pela investigadora

Disciplina: -----

Tema: -----

Ano de escolaridade dos alunos: -----

Escola: -----

Estagiário: -----

Data: -----

Competências implicadas na construção do dado			
	Sim	Não	Obs. do observador
I - Contexto cognitivo			
1.Faz presente conceito já conhecidos.			
2-Avalia os conhecimentos prévios.			
3- Mostra compreender o que ocorre na mente do aluno			
II - Relação			
1-Faz referência aos meios necessários para conseguir determinados fins.			
2-Estabelece as metas da aula.			
3-Marca a relação que se deve estabelecer entre o professor e o aluno.			
Competências implicadas na construção do novo			
III - Competências implicadas na apresentação de um índice.			
1- Apresenta de forma explícita os conteúdos que serão desenvolvidos no decurso da aula.			
2-Antecipa os pontos seguintes que vão ser abordados.			
IV - Desenvolvimento das ideias			

1-O seu discurso/exposição favorece a compreensão dos conteúdos.			
2-Repete a ideia por outras palavras ou dá um exemplo simples sobre a ideia.			
V - Enlaces retóricos			
1-Dá sinal do tema			
2-Identifica o tema			
3-Retorna ao índice			
4-Recapitulações			
5-Organização global dos conteúdos			
6-Sinais de continuidade temática			
7-Sinais de agrupamento			
VI - Utilização de meios de ensino			
1- São adequados aos propósitos da aula.			
2- Estimula a busca de conhecimento.			
VII - Pedagogia utilizada			
1-Activa participativa.			
2- Instrutiva.			
VIII - Organização da turma			
1- Em função da tarefa a realizar.			
2- Sempre com o grupo turma.			
Competências implicadas na avaliação			
IX - Competências na avaliação da informação.			
1- Pseudo-avaliação.			
2- Avaliação			

Apêndice D-Notas de campo

Data	Contexto	Nota de campo
16/03/2009	<p>Sala de aula: Turma -10º ano Estagiária A, supervisionada pela Orientadora F</p>	<p>Sumário: Revisão. Renascimento.</p> <p>Na fase inicial da aula, um aluno agride um colega e passam-se a agredir-se mutuamente. A turma inteira grita causando muita indisciplina, que extrapola o controlo da estagiária.</p> <p>A aula foi expositiva sem qualquer atenção por parte dos alunos.</p> <p>A dado momento, a estagiária solicitou aos alunos que respondessem algumas questões que tinham sido propostas numa aula anterior, indicava alunos para responderem mas era ela quem as respondia, já que os alunos estavam completamente desligados da aula. No final da aula perguntou aos alunos se tinham dúvidas.</p>
17/03/2009	<p>Sala de aula Turma 9º Estagiária S, supervisionada pela orientadora C</p>	<p>Sumário: Arte grega. Decadência da Grécia.</p> <p>A estagiária tem algum problema na dicção e na projeção da voz. A estagiária explicava e os alunos riam-se muito. A estagiária diz: “Vocês são como umas crianças do jardim. Um aluno responde: “uaa”.</p> <p>Na tentativa de mudar o cenário e levar os alunos a comportarem-se bem, a orientadora começou a marcar</p>

		faltas de disciplina. A indisciplina manteve-se.
01/04/09	<p>Sala de aula</p> <p>Estagiária: Ma, supervisionada pela orientadora C.</p> <p>11º ano</p>	<p>Tema: Arte paleocristã</p> <p>Utiliza recursos didáticos como retroprojektor, acetatos com gravuras.</p> <p>Números de alunos muito reduzidos (nove), nota-se muita atenção por parte dos alunos, muita disciplina domínio dos conteúdos por parte da estagiária. Promove a participação dos alunos colocando questões. No final dita algumas perguntas: 1.carateriza a arte paleocristã. 2.Quais são os tipos de plantas que encontramos na arte paleocristã?</p> <p>3.Carateriza uma das esculturas da arte paleocristã.</p> <p>Enquanto a aula ia decorrendo a orientadora lançava notas do trimestre (resultados das avaliações dos alunos) na pauta. Não esteve atenta a observação a aula.</p>

Apêndice E - Questionário aplicado aos estagiários

Universidade da Beira Interior - Portugal

Instituto de Estudos Superiores Isidoro Graça - Cabo Verde

Ano letivo 2008/2009

Questionário para inquirir acerca das transformações percebidas pelos estagiários do curso de História, desde o início do estágio.

O objetivo da presente investigação é inquirir acerca das percepções das transformações verificadas desde o início do estágio (fase de observação de aulas até a fase de apresentação de aulas), em estagiários do curso de História.

Para tal, a sua participação é fundamental.

Por favor, responda do modo como realmente sente no momento atual. Às suas respostas é dada total garantia de anonimato e confidencialidade.

Desde já, muito obrigado pela sua participação.

Primeiramente, responda às questões a seguir e coloque uma cruz (x) onde melhor descreve o seu caso:

A sua idade: _____
O seu sexo: Masculino____Feminino____
Experiência como docente: Sim____Não____

Seguidamente, coloque uma cruz (x) nos quadros abaixo, no espaço que melhor descreve o seu grau de concordância de acordo com a seguinte escala:

1. Nada 3. Bastante
2. Pouco 4. Muito

1- Durante o seu estágio de um modo geral, mudou para melhor a sua forma de atuar no processo ensino-aprendizagem.				

2-Passou por vários orientadores pedagógicos, entre os quais duas que estiveram no período de tarde: orientadora C e orientadora F. Relativamente a orientação que teve por parte das duas, expresse o seu grau de concordância: A orientação que teve:

- 2.1 Ajudou a estabelecer um bom clima afetivo-relacional.
2.2 Foi estimulante.
2.3 Ajudou a criar condições de trabalho e interação que conduzem ao desenvolvimento humano e profissional.
2.4 Ajudou a desenvolver o espírito de reflexão e inovação.
2.5 Ajudou a desenvolver o gosto pelo ensino.
2.6 Ajudou a analisar de forma crítica os programas e os contextos educativos.

2.7 Ajudou a planificar o processo de ensino aprendizagem dos alunos e do próprio estagiário.

2.8 Ajudou a ensinar.

3. Durante a fase de observação, achou interessante, algum procedimento das orientadoras a ponto de adotá-lo.

4. O comportamento dos alunos das duas orientadoras em questão dificultou a sua prática pedagógica.

5. O comportamento dos alunos tem a ver com a forma como se relacionam com as professoras.

	Orientadora				Orientadora			
	C				F			
2.1								
2.2								
2.3								
2.4								
2.5								
2.6								
2.7								
2.8								
3								
4								
5								

Mais uma vez, Muito obrigado pela sua participação.

Apêndice F -figuras que traduzem resultados dos questionários (5 a 15)

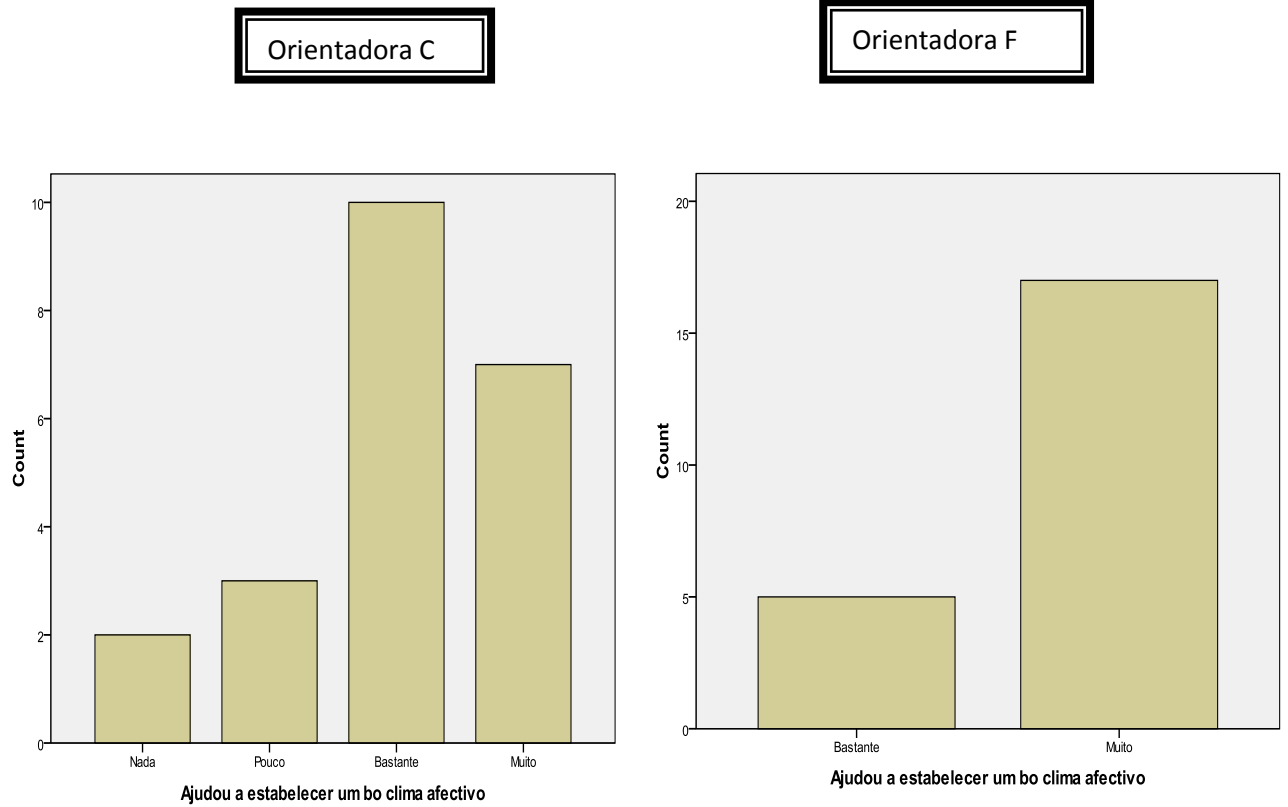


Figura 5

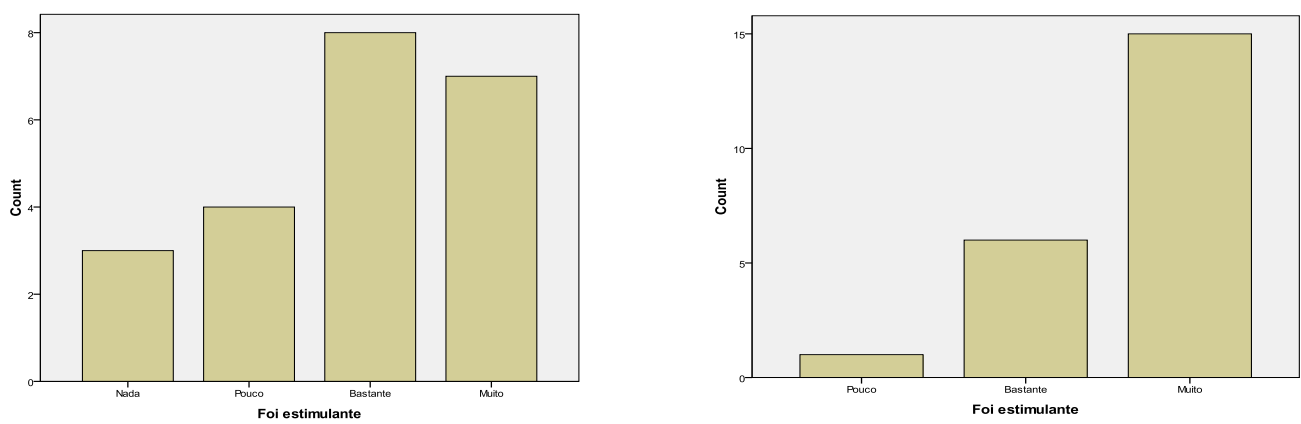


Figura 6

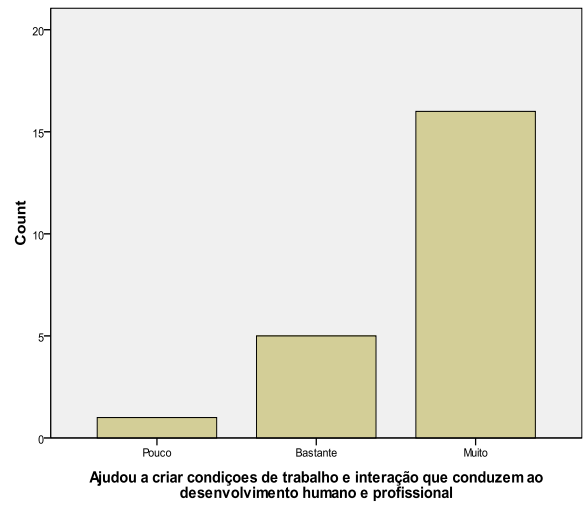
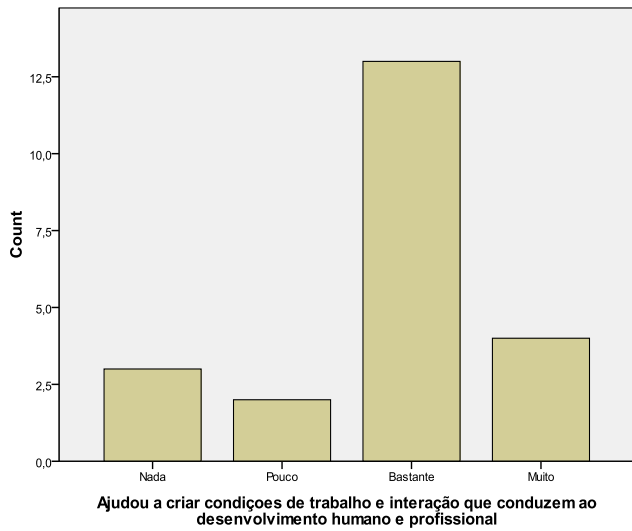


Figura 7

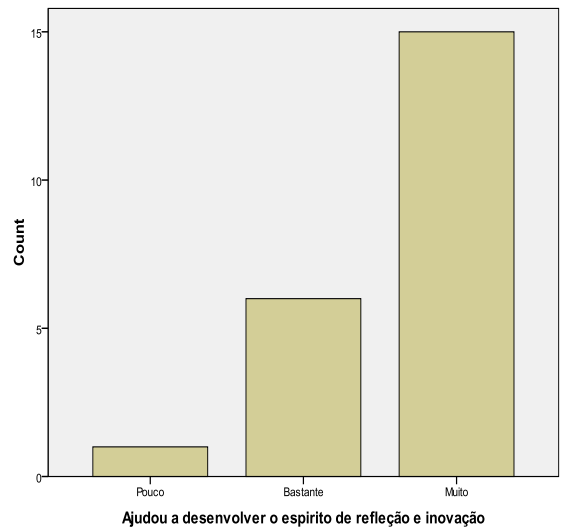
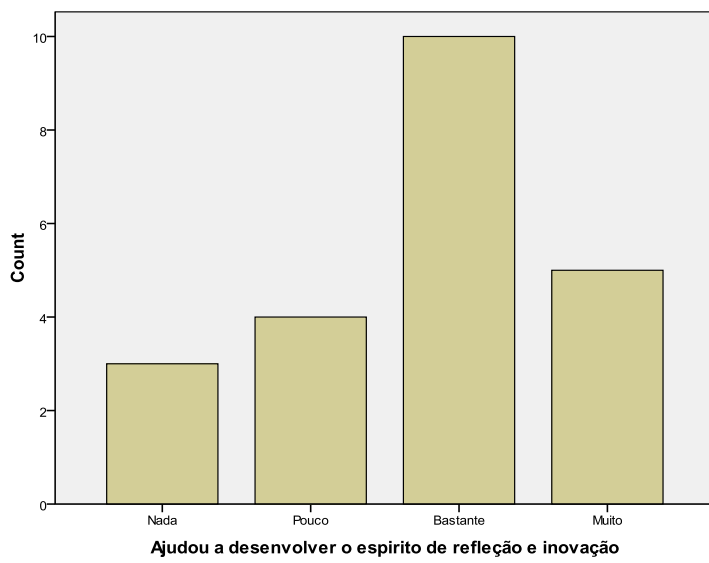


Figura 8

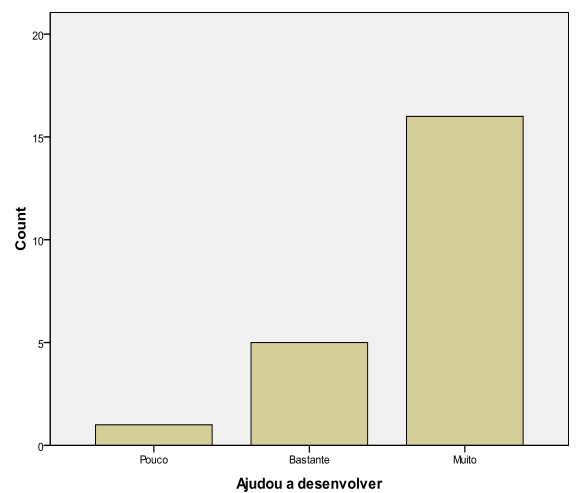
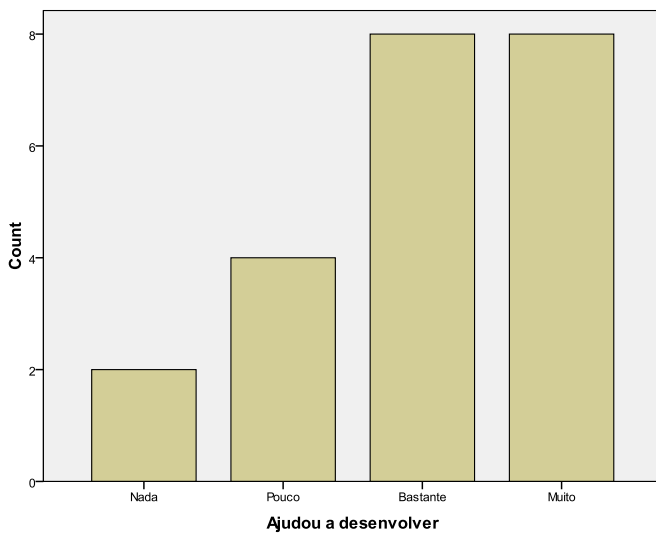


Figura 9

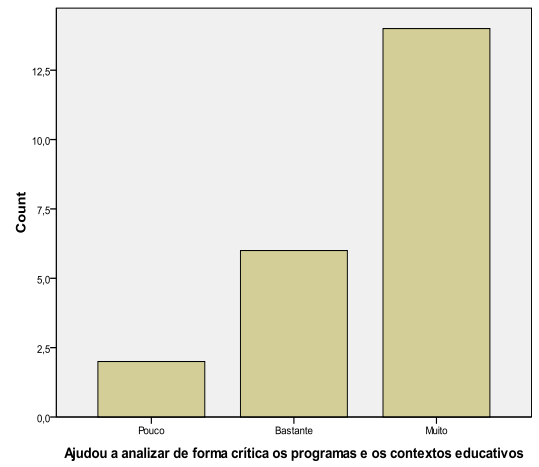
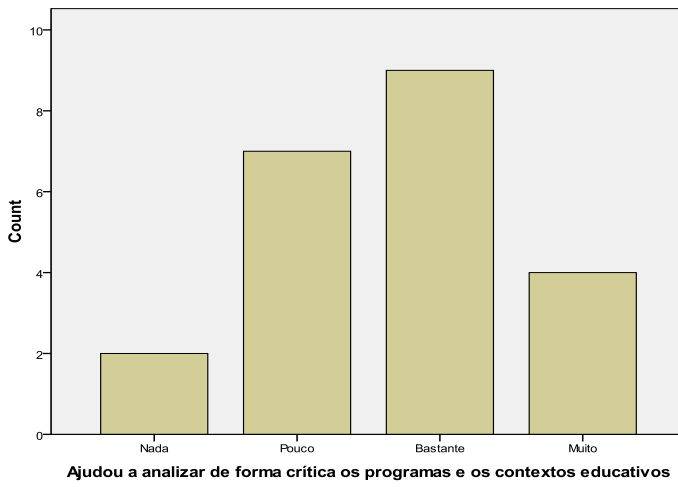


Figura10

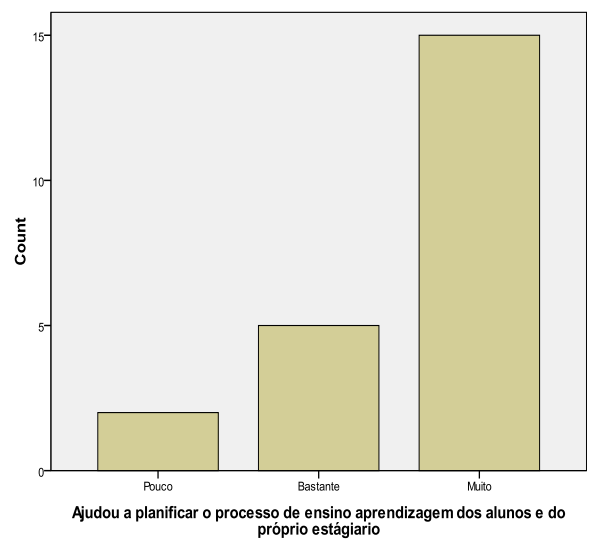
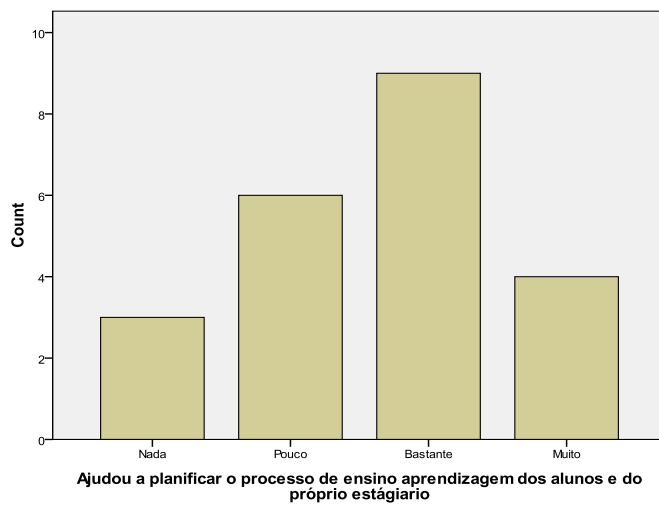


Figura11

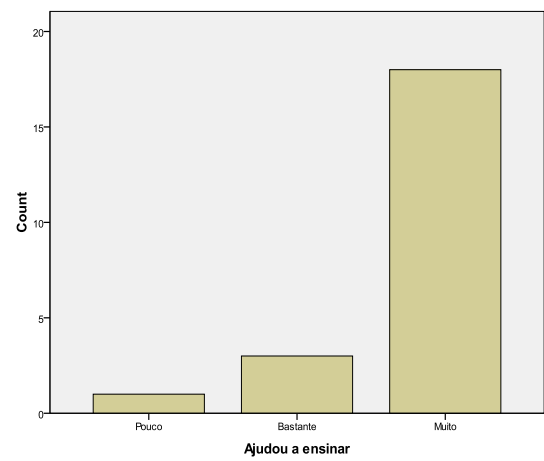
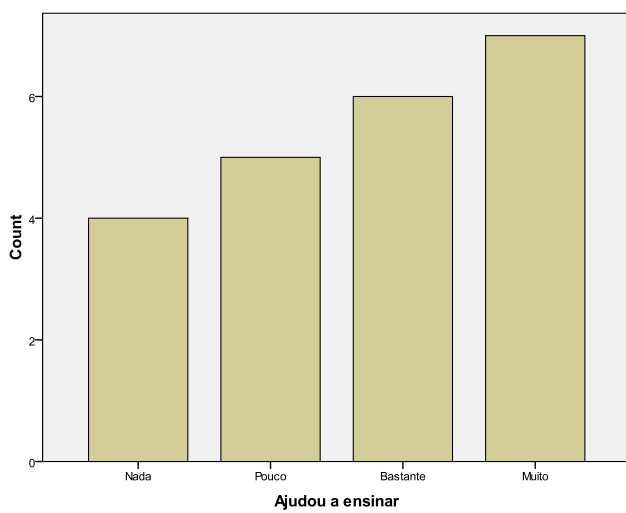


Figura 12

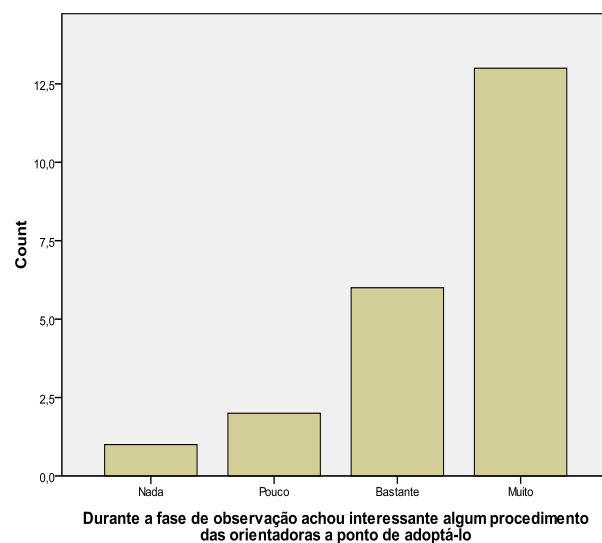
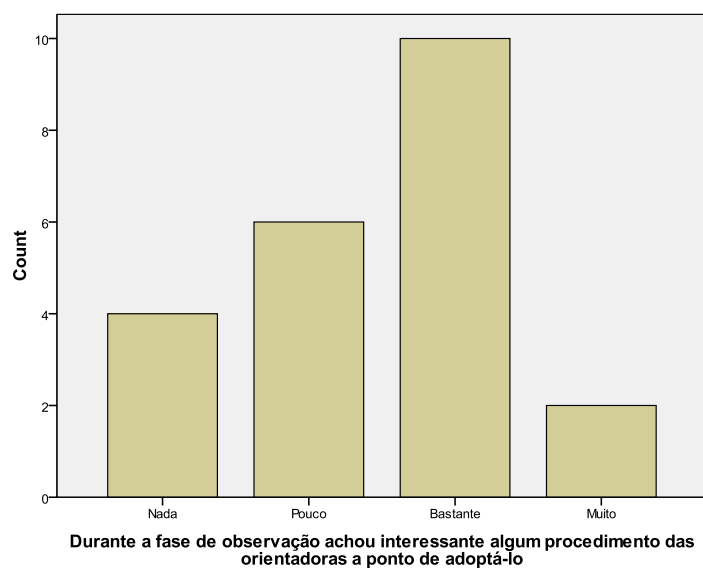


Figura13

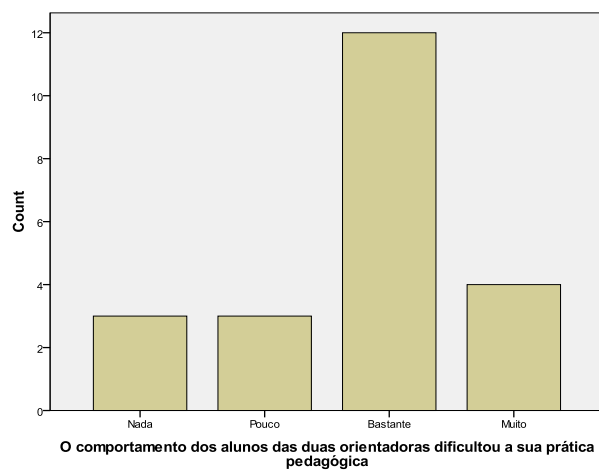
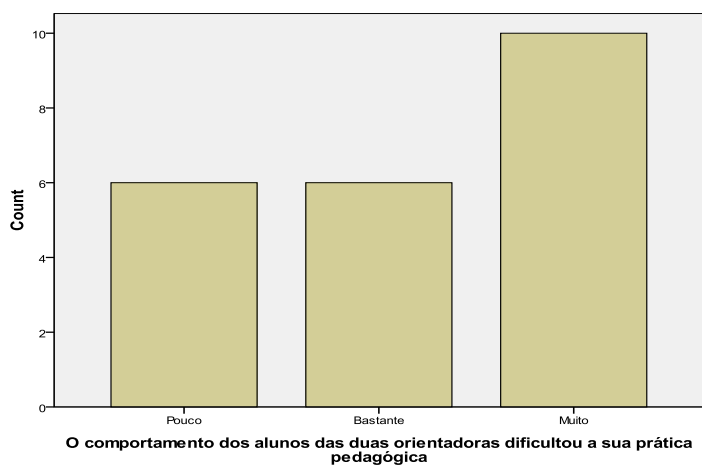


Figura 14

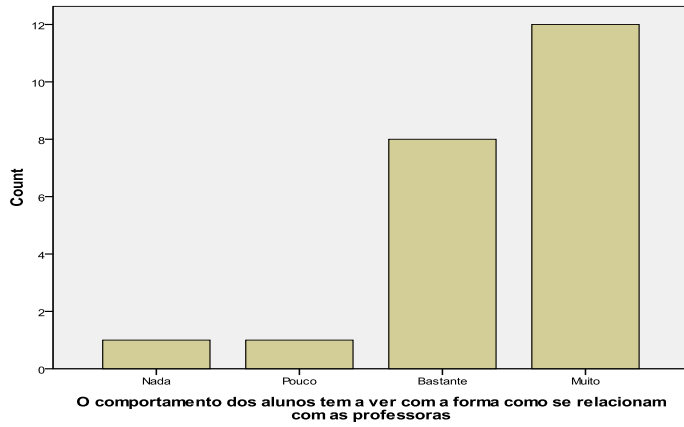
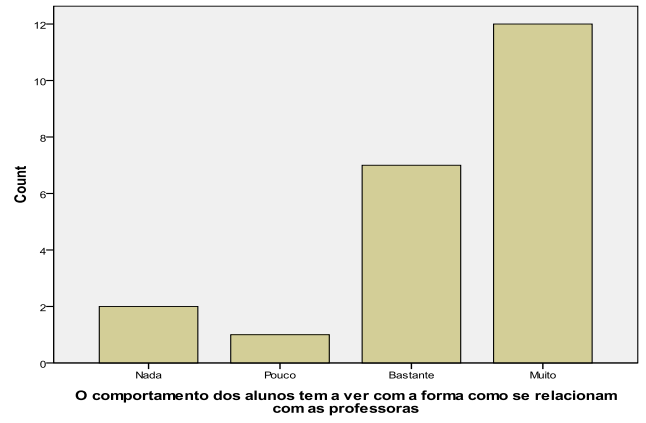


Figura 15



Apêndice G - Tabelas referentes aos resultados obtidos com a grelha de observação de aulas

I - Contexto cognitivo

Tabela 16

Faz presente o conceito já conhecido

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	21	77,8
	Não	6	22,2
	Total	27	100,0

No concernente ao Item I- **Contexto cognitivo**, **tabela 16**, verificamos que 77,8% dos estagiários fizeram presente o conceito já conhecido.

Na tabela que se segue fizemos constar os dados em matéria de avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos, pelos estagiários.

Tabela 17

Avalia os conhecimentos prévios

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	14	51,9
	Não	13	48,1
	Total	27	100,0

Apuramos que 51,9% estagiários integraram nas práticas a avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos.

Tabela 18

Mostra compreender o que ocorre na mente do aluno

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	16	59,3
	Não	11	40,7
	Total	27	100,0

Relativamente a tabela 18- **Mostra compreender o que ocorre na mente do aluno**, conferimos que 59,3% dos estagiários chegaram a esse nível.

II - Relação

Tabela 19

Faz referência aos meios necessários para conseguir determinados fins

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	21	77,8
	Não	6	22,2
	Total	27	100,0

Nesta tabela, elucidamos que 77,8% estagiários preencheram esse requisito.

Tabela 20

Estabelece as metas da aula

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	17	63,0
	Não	10	37,0
	Total	27	100,0

Averiguamos que 63% dos estagiários estiveram a altura em relação ao estabelecimento das metas da aula.

Tabela 21

Marca a relação que se deve estabelecer entre o professor e o aluno

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	15	55,6
	Não	11	40,7
	Total	26	96,3
Perdidos	Sistema	1	3,7
Total		27	100,0

Certificamos que 55,6% dos estagiários preencheram esse requisito.

III - Competências implicadas na relação de um índice

Tabela 22

Apresenta de forma explícita os conteúdos que serão desenvolvidos no decurso da aula

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	18	66,7
	Não	7	25,9
	Total	25	92,6
Perdidos	Sistema	2	7,4
Total		27	100,0

Analisando o item III, tabela 22, apuramos que 66,7% dos estagiários atingiram esse nível.

Tabela 23

Antecipa os pontos seguintes que serão abordados

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	15	55,6
	Não	10	37,0
	Total	25	92,6
Perdidos	Sistema	2	7,4
Total		27	100,0

Comprovamos que 55,6% dos estagiários satisfizeram esse ponto.

IV - Desenvolvimento das ideias

Tabela 24

O seu discurso favorece a compreensão dos conteúdos

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	18	66,7
	Não	9	33,3
	Total	27	100,0

Verificamos que 66,7% do total dos estagiários chegaram a esse nível.

Tabela 25

Repete a ideia por outras palavras ou dá uma ideia simples sobre a ideia

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	19	70,4
	Não	7	25,9
	Total	26	96,3
Perdidos	Sistema	1	3,7
Total		27	100,0

Em relação a tabela **25**, verificamos que 70,4% dos estagiários o fizeram.

V - Enlaces retóricas

Tabela 26

Dá sinal do tema

		Frequência	Percentagem
Validade	Sim	26	96,3
	Não	1	3,7
	Total	27	100,0

Em relação a este aspeto do item v, apuramos que 96,3% dos estagiários preencheram esse requisito.

Tabela 27

Identifica o tema

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	25	92,6
	Não	2	7,4
	Total	27	100,0

Em conformidade com o mesmo item, tabela 16, conferimos que 92,6% dos estagiários agregaram esse aspeto na sua prática.

Tabela 28

Retorne ao início

		Frequência	Percentagem
Validos	Sim	16	59,3
	Não	11	40,7
	Total	27	100,0

No tocante a tabela 17 podemos ver que 59,3% dos estagiários satisfizeram essa condição.

Tabela 29

Recapitulações

		Frequência	Porcentagem
Validos	Sim	16	59,3
	Não	11	40,7
	Total	27	100,0

No que se refere as **recapitulações**, também verificamos que 59,3% dos estagiários fizeram recapitulações.

Tabela 30

Organização global dos conteúdos

		Frequência	Porcentagem
Validos	Sim	17	63,0
	Não	10	37,0
	Total	27	100,0

Em relação a organização global dos conteúdos constatamos que 63% dos observados alcançaram esse nível.

Tabela 31

Sinais de continuidade temática

		Frequência	Porcentagem
Validos	Sim	18	66,7
	Não	9	33,3
	Total	27	100,0

Na tabela 31- **Sinais de continuidade temática**, constatamos que 66,7% integraram esse procedimento na sua prática pedagógica.

Tabela 32

Sinais de reagrupamento

		Frequência	Porcentagem
Validos	Sim	17	63,0
	Não	9	33,3
	Total	26	96,3
Perdidos	Sistema	1	3,7
Total		27	100,0

No concernente a tabela 32, verificamos que 63% dos estagiários conseguiram agregar esse aspecto na sua atuação.

VI - Utilização de meios de ensino

Tabela 33

São adequados aos propósitos da aula

		Frequência	Porcentagem
Validos	Sim	26	96,3
	Não	1	3,7
	Total	27	100,0

Em relação a utilização de meios de ensino, item VI, tabela 33, 96,3% dos estagiários fizeram uso de meios adequados.

Tabela 34

Estimula a busca de conhecimentos

		Frequência	Porcentagem
Validos	Sim	18	66,7
	Não	8	29,6
	Total	26	96,3
Perdidos	Sistema	1	3,7
Total		27	100,0

Em relação ao mesmo item, **tabela 34-** verificamos que 66,7% dos estagiários estimularam os alunos na busca de conhecimentos.

VII - Pedagogia utilizada

Tabela 35

Ativa participativa

		Frequência	Porcentagem
Validos	Sim	17	63,0
	Não	9	33,3
	Total	26	96,3
Perdidos	Sistema	1	3,7
Total		27	100,0

A tabela 35 do Item VII- pedagogia utilizada, evidencia que 63% dos estagiários utilizaram uma pedagogia ativa participativa.

Tabela 36

Instrutiva

		Frequência	Porcentagem
Validos	Sim	9	33,3
	Não	16	59,3
	Total	25	92,6
Perdidos	Sistema	2	7,4
Total		27	100,0

Analogamente ao quadro 36 do mesmo item que se refere a uma pedagogia Instrutiva, os dados revelam uma menor porcentagem (33,3%) dos estagiários que fizeram uso de uma pedagogia instrutiva. Os dados revelados apontam para um resultado satisfatório.

V III - Organização da turma

Tabela 37

Em função da tarefa a realizar

		Frequência	Porcentagem
Validos	Não	26	96,3
Perdidos	Sistema	1	3,7
Total		27	100,0

Em vista dos dados apurados em relação a **organização da turma-item VIII, quadro 37**, os dados traduzem que 96,3% dos estagiários não organizaram a turma em função da tarefa a realizar, ou seja a organização foi sempre da forma tradicional.

Tabela 38

Sempre com o grupo turma

		Frequência	Porcentagem
Validos	Sim	24	88,9
	Não	2	7,4
	Total	26	96,3
Perdidos	Sistema	1	3,7
Total		27	100,0

Na tabela 38 do constante item observamos que 88,9% dos estagiários trabalharam sempre com o grupo turma.

IX - Competências na avaliação da informação

Tabela 39

Pseudo-avaliação

		Frequência	Porcentagem
Validade	Sim	19	70,4
	Não	8	29,6
	Total	27	100,0

No que se refere a tabela 39 do item IX, e ainda em relação a pseudo-avaliação, verificamos que 70,4% dos estagiários incluíram esse procedimento na ministração das aulas.

Tabela 40
Avaliação

		Frequência	Porcentagem
Validos	Sim	22	81,5
	Não	5	18,5
	Total	27	100,0

Constatou-se que 81,5 % dos estagiários fizeram avaliação dos conteúdos ministrados.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevistas cedidas

Entrevistas cedidas pelos dois supervisores e pelas duas orientadoras de estágio pedagógico.

1. Supervisora M - 9/5/09

1. Para mim, a supervisão além de ser uma ação de controlo é também de acompanhamento principalmente em termos pedagógicos.

É um acompanhamento tendo em vista a correção, formas didáticas pedagógicas. É também uma forma de prever as mudanças necessárias para os utentes.

2. O supervisor é uma pessoa a quem se exige formação com conhecimento científico, pedagógico. Tem a missão de acompanhar. Para muitos o supervisor é avaliador. O supervisor nunca é avaliador, muito embora ele avalie.

A avaliação na sala de aula não tem um verdadeiro significado se não for acompanhado no dia-a-dia.

O supervisor tem de ter realmente características especiais, ter conhecimento científico bastante forte, um conhecimento geral forte. Das experiências que temos em Cabo Verde não temos supervisores ainda, são meros administrativos. Não há uma formação específica, digamos assim num conjunto de matérias para fazer uma supervisão. Limitam-se a ver o plano, o que está mal escrito...

Para muitos a supervisão é uma vigilância. Isso não é supervisão.

3. Já está respondido.

4. A ação do professor é vasta porque tem a função de formação. A ação formativa do professor está na educativa e específica dos conteúdos. O professor é mais um orientador do que um *magister dixit*.

Todo o aluno tem capacidade para aprender e nós temos a função de orientá-lo e temos que misturar isso com a atitude do professor. Portanto a ação do professor é formar o indivíduo.

5. Tem de ser pessoas seres humanos, colocar-se na pele dos orientandos para ajudar a perder o medo e a ser confiante e adaptar a nova realidade que é a de docência. Deve ser um acompanhante em todas as fazes, ou seja tem de ver a parte científica, pedagógica e a pessoal do estagiário. Ele vai trabalhar enquanto estagiário e sente-se vigiado o que lhe causa

medo. Se não tiver um acompanhante que lhe ajude a descortinar de melhor forma a resolver esses seus medos...

6. Falando da realidade de Cabo Verde, existe orientadores que nunca recebem uma formação para orientar o estágio, orientam pela experiência docente. Na fase em que os estagiários os observam sentem-se vigiados. Essa é a razão pela qual muitos não gostam de orientar estágio.

A relação orientadora e estagiário tem que ser de colega para colega. Um colega mais experiente para um colega menos experiente, por isso há dificuldades.

7. Se você está me perguntando, em Cabo Verde, ele continua ser professor. Dentro das funções ele é orientador do colega com menos experiência. Ele deve ser aquele que vai indicar o melhor caminho ou melhor forma de lecionar e é o avaliador.

Avalia-o para o ajudar a melhorar.

O orientador tem que conhecer o básico de toda a pedagogia, isto é de metodologia de ensino da sua disciplina, o que muitos não conhecem. O orientador deve ser uma pessoa capaz de estar munido de métodos para fazer os estagiários a fazer uso deles para que a turma tenha sucesso.

8. Aqui em Cabo Verde há diferenças entre o supervisor e o orientador. O supervisor é alguém fora ou dentro com maior experiência dentro da área de orientação e tem a capacidade de orientar e apoiar os orientadores menos experientes.

O orientador tem a função de orientar. O supervisor tem as duas funções: de orientar os estagiários e os orientadores.

9. Já vimos tudo isso. O supervisor planifica o estágio, faz o contacto com os orientadores e faz a seleção. Acompanha os orientadores, os estagiários, ajuda a resolver os problemas, tira as dúvidas, assiste as aulas para poder avaliar se está tudo bem ou não. Porque o estágio tem uma avaliação sumativa e deverá ser feita com o orientador e o supervisor. O orientador deverá mostrar a sua apreciação ao supervisor. O estagiário organiza um portefólio que deve conter todo o trabalho que fez ao longo do estágio (plano, mapas, etc.) e será avaliado pelo supervisor.

Os planos de aula são vistos antes de darem as aulas. É uma avaliação contínua que vai culminar com a apreciação do orientador, do supervisor e apresentação do trabalho escrito pelo estagiário (o portefólio) com todos os passos. Une-se a realidade a produção.

10. Aqui já expliquei tudo.

11. Para que sejam professores reais, têm que aprender a unir a parte pedagógica e científica, a relação que devem ter com o aluno na situação real.

II.1. A função do docente: Ele é um formador. Ele não é só um transmissor de matérias. Ele é aquele que orienta a aprendizagem e ao mesmo tempo aquele que orienta o desenvolvimento do aluno. Portanto tem um papel fundamental na formação integral do aluno.

2. As atuais mudanças são enriquecedoras. Agora o professor tem que saber utilizá-las. Isso quer dizer que as atuações obrigam a uma autoformação contínua do professor.

3. Uma formação adaptada às necessidades da escolarização mas também às necessidades do professor enquanto ser humano e especialista na matéria. Portanto deve ter formação científica, pedagógica e acima de tudo um ser humano para poder compreender os outros.

4. É a mesma história.

5. Uma formação científico forte, uma formação pedagógica forte e também uma orientação em termos de ética e responsabilidade igualmente forte.

6. Componente científica, pedagógica, componente ética... ou filosófica... ou ética já dá para tudo.

7. Bom, isso já se disse. O objetivo é que o professor seja uma pessoa competente no ser, no fazer que é o lecionar e o saber ser, que seja um ser humano que se valore a si mesmo e valore os outros. Isso é que se espera. Ele tem de saber estar em qualquer momento e em qualquer lugar. Entender a si próprio como alguém que é professor dentro e fora da escola.

8. Aqui no IESIG integra-se no quarto ano o estágio. Fazemos tudo de uma vez no quarto ano. Também integram o aspeto prático. Têm aulas práticas: metodologia específica do ensino da área que vão trabalhar, há aulas de simulação de lecionação, simulação de todas as situações.

Na disciplina de metodologia de ensino específico eles têm tudo voltado para a lecionação. Essa disciplina dá-lhes também a componente prática de simulação de aulas.

9. Aqui no IESIG é feito desde o 1º ano. Em cabo verde as coisas são feitas simultaneamente

As disciplinas psicopedagogia e pedagogia são lecionadas são lecionadas com as científicas. Vamos aliando as duas coisas. Faz-se simultaneamente. Isso não só no IESIG mas em todo o Cabo Verde, a formação é simultâneo.

10. São contemplados, a componente letiva, componente relação professor- aluno, componente interpessoal, componente administrativa. Dentro da lecionação têm observação e prática de lecionação. Na de relação interpessoal têm relação aluno- aluno, relação professor- aluno, relação professor - professor. Na parte administrativa ganham competências relativas as práticas administrativas exigidas ao professor.

11. Atividade teórica na sala de aula, visita de estudo, trabalho de investigação. Também são colocados em situação de debate para destreza para a comunicação.

12. são os mesmos que respondi na questão 11.

2. Orientadora C - 18/5/ 09

1. Acho que o ação supervisiva é bom para os estagiários, uma vez que não têm experiência na ação educativa. É bom que recebam orientação. Precisam de orientação e acompanhamento.

2. É aquele que orienta, ajuda, tira dúvidas.

3. Ajuda os docentes a serem bons docentes.

4. A ação do professor é ensinar, educar, transmitir conhecimentos.

5. Deve haver uma relação mais aberta possível e de ajuda.

6. Os maiores problemas têm sido o domínio do português na expressão oral e escrita e também dificuldades em dominar a turma em termos de disciplina.

7. Funções de fornecer conteúdos científicos que os estagiários vão lecionar, ver previamente o plano de aula, o que nem sempre acontece porque as vezes não trazem o plano, fazer as correções necessárias, observar o decorrer da aula, domínio de conteúdo, postura, relação com a turma etc. e no final da aula fazer uma heteroavaliação.

8. Importancia fundamental, porque se não houvesse os orientadores seria difícil para os estagiários.

9. Isso, não sei. Os supervisores é que sabem.

10. Acho que devem ter uma boa relação a nível pessoal e profissional. Uma relação de confiança.

11. Para que sejam bons profissionais na sua área.

II.

1. função educativa, de referência para os educandos, função de ensinar e aprender e orientar.

2. Influência positiva, porque temos acesso ao conhecimento de maneira rápida e acessível, temos acesso a diversos matérias como devedes, filmes, acetatos retroprojetores que podem ser utilizados nas aulas permitindo uma aula mais dinâmica. Uma formação adaptada às

necessidades da escolarização mas também às necessidades do professor enquanto ser humano e especialista na matéria. Portanto deve ter formação científica, pedagógica e acima de tudo um ser humano para poder compreender os outros.

3. Alguns têm bons conhecimentos de base, estão bem preparados mas nem todos.

4. É extremamente importante mas é se de facto assimilarem os conhecimentos.

5. Têm a parte teórica e a parte prática que é o estágio.

6. Conhecimentos, postura, relação interpessoal, domínio dos meios de ensino etc.

Seleção, organização e tratamento dos conteúdos, utilização dos meios de ensino, tratamento metodológico, relações interpessoais com os alunos.

7. Concordo com a afirmação.

8. No último ano que é o quarto ano vão pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos de licenciatura.

9. Não sei bem, mas acho que é a partir do 1º ano.

10. Deixa-me ver... deixa-me ver se encontro uma luz. **(e tirou uma ficha de observação de aula da pasta que é elaborada pelos supervisores e fornecidos aos orientadores, e leu os aspetos contidos na ficha):** definição, explicitação e orientação dos objetivos, seleção, organização e tratamento dos conteúdos, utilização de meios de ensino, formas de organização da turma, relação interpessoais com os alunos e avaliação da aula.

11. Ah, isso agora não sei.

12. Têm a parte de observação de aulas, depois têm a parte prática.

Orientadora F - 21/5/09

1. O supervisor é que poderá responder isso. Eu sou apenas orientadora de estágio.

O trabalho que fazemos é observar os planos, ver se os objetivos estão de acordo com os conteúdos e observar as aulas.

2. É aquele que faz supervisão. Ele não é o orientador de estágio mas pode ser orientador e supervisor em simultâneo.

O supervisor pedagógico pode assistir uma ou duas aulas ao estagiário ou então quando ele é solicitado.

3. Relativamente a esse aspeto não tenho uma ideia concreta daquilo que o supervisor faz. Penso que o trabalho dele não é apenas de observar aulas, mas também analisar os trabalhos feitos ao longo do estágio: projeto social, planificação de programas, elaboração de testes sumativos para além de outras funções que não sei precisar.
4. A ação do professor é de formar tanto no aspeto cívico como no intelectual. Portanto, de formar o cidadão. A ação do professor não é despejar matéria, é um formador.
5. Distribuição de matéria, análise dos planos de aula e observação de aula. A observação de aulas abrange vários aspetos: cumprimento dos objetivos, utilização dos materiais didáticos, adequação dos conteúdos, relação professor aluno. Esses são os aspetos mais importantes. Nós e que fornecemos os conteúdos mas vamos ver se fazem a relação presente passado.
6. Um dos constrangimentos é quando uma aula apresentada por um estagiário não resulta e termos que repetir a aula. Também a falta de materiais.
8. Os supervisores é que planificam o estágio, fazem a distribuição dos estagiários pelas turmas e no caso de aparecer algum constrangimento, eles atuam.
9. O supervisor é que deve responder isso.
10. Quando há um encontro antes da aula e após a aula onde o orientador indica os aspetos positivos e negativos da aula.
11. É preparar o professor para o dia-a-dia. Fazem primeiro a preparação científica, pedagógicas e no estágio colocam em prática aquilo que aprenderam ao longo dos quatro anos. O estágio é considerado mais um instrumento.

II.

1. Nos dias de hoje, o professor é mais um orientador. Conhecimento mesmo, os alunos adquirem muito lá fora.
2. As tecnologias são ferramentas que ajudam o professor. Só que temos que ter em conta a nossa realidade e muitas vezes o professor não está preparado para lidar com as novas tecnologias apesar dos esforços do estado nesse sentido.
3. Espero que forneça ferramentas necessárias para a função educativa tanto a nível de conteúdo como a nível pedagógico.
4. É importante porque é esta formação que fornece a base para a ação educativa.
5. Formação científica e pedagógica.
6. Formação científica que são elementos de base, e formação pedagógica que ajuda a ministrar os conteúdos e cívica que permite ajudar os alunos.

7. Sim, porque o professor tem que ter conhecimentos científicos, refletir sobre os conhecimentos científico que vai ministrar. A prática pedagógica cria mecanismos na atuação do professor na sala de aula.

8. No nosso caso a licenciatura é de quatro anos. Três anos teóricos e no quarto ano é teórico e prático. O aspeto relevante no quarto ano é prática pedagógica e administrativa.

9. Não tenho ideia.

10. Espera, eu vejo na ficha de observação de aulas. Definição, explicitação dos objetivos, seleção, organização e tratamento dos conteúdos, utilização dos meios de ensino, tratamento metodológico e avaliação.

11. Não tenho uma ideia.

12. Observação de aula, apresentação de aulas, análise das aulas apresentadas e a prática administrativa que começa em Junho, onde preenchem cadernetas, fichas de avaliação, todas as fichas que utilizamos.

Supervisor D - 6/6/2009

1. O curso tem uma linha de estágio definido, e penso de acordo com essa linha que corporiza o estágio.

Como supervisor tenho um olhar mais crítico em relação as atividades do docente em termos de atualizar teorias pedagógicas.

2. Supervisor é aquele que orienta todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

Ele planifica todo o programa de estágio, acompanha o estagiário ao longo da sua vida de estágio, faz avaliação sistemática das atividades ao longo do estágio e dá uma cobertura geral a tudo aquilo que corporiza o estágio.

3. A ação do supervisor destina-se a formar, orientar o estagiário e torná-lo apto a exercer a docência e não só mas também os aspetos administrativos da escola, planificações dos conteúdos.

4. Pessoalmente vejo o papel do professor como ... o professor deve ter uma visão mais abrangente na educação.

Penso mais numa educação voltada para vida.

Acho que a educação tem que estar... A escola devia preparar alunos para enfrentar os desafios que lhes apresenta.

A ação do professor não deve restringir a ministração dos conteúdos programáticos.

5. A ação do supervisor orientador é orientar o estagiário em função de um plano previamente concebido.

6. Acho que não há problemas de maior. A não ser o problema de espaço que se coloca na fase de observação de aulas.

A relação que tenho criado com os estagiários é de abertura e de respeito. Portanto tem havido uma atividade muito recetiva por parte dos estagiários.

7. Acho que já foi respondido. Para além de planificação, temos reuniões constantes para a distribuição dos estagiários para as turmas, distribuir tarefas e aproveitamos as reuniões para fazer balanço das atividades desenvolvidas.

O estágio está dividido em fases, e funcionamos de acordo com esse programa.

Os coadjuvantes (orientadores) têm uma grelha que é facultada pelos supervisores. Essa grelha tem um conjunto de itens baseados em teorias pedagógicas, que seguem na observação das aulas dadas pelos estagiários.

O estagiário antes da aula apresenta o plano e é apreciado pelo professor observador e depois da aula há um encontro de balanço entre o orientador e o estagiário. Terminado o estágio temos todo o historial do aluno (estagiário). O estagiário apresenta um relatório onde consta tudo o que fez ao longo do estágio. Este relatório, juntamente com todo o dossier que o aluno vai produzindo ao longo do estágio é que vai servir para fazer a avaliação feita pelos supervisores com parecer dos orientadores.

8.

9. Orienta, aprecia, planifica, avalia, uma avaliação ao longo do estágio e uma avaliação final.

10. Tem sempre, o supervisor é alguém que os acompanha. Eu passo a vida a recebê-los em minha casa dando apoio, até para encorajar os que estão desencorajados.

O supervisor/orientador foi também um elemento motivador. Fui quase que um pai pelo relacionamento que tivemos durante o estágio, acabou por ter uma carga de afetividade.

11. Capacitá-los para o exercício docente. O estágio foi orientado não só para as situações de sala de aula, foi desenhado por forma a conhecer a escola, como ela é organizada. Trabalharam legislação do ensino secundário e conhecem aspetos ligados a administração da própria escola. Executam tarefas administrativas e outras. Quando os estagiários estiverem a desempenhar as funções de docente estarão habilitados em termos de gestão da escola.

II.

1. O professor orienta em função de um programa. Genericamente a ação do professor é conduzir os alunos no sentido de interiorizarem os conteúdos programáticos. Há um programa e o professor orienta a sua ação em função de um programa.

2. Penso que o ensino em Cabo Verde não acompanha as mudanças tecnológicas. Temos um ensino desfasado e que é cristalizado em termos de práticas educacionais. Praticamente essas atuais mudanças não mudam em nada.

Podem ter acesso, mas não tem reflexo a nível de ensino.

3. Dotá-los minimamente de capacidades que os permitem ter uma performance que seja adequado a função de docente não só em termos de conhecimentos científicos. Não basta conhecimentos científicos. O professor tem que ter realmente capacidades de controlar a turma, de motivar os alunos.

4.

5. É garantia de professores de professores minimamente capazes.

6. Conhecimento científico, uma educação de base do próprio professor. Quando digo isso, refiro-me a valores, perfil de educador. Tem que ter alguma facilidade em termos de relações humanas.

7. O que está subjacente à essa questão é exatamente que o professor não deve ser um mero apresentador de conteúdos e avaliador dos mesmos. Deve ter uma ação mais abrangente, deve ser um despoletador de capacidades latentes no aluno criando situações na sala de aula, trazendo ao de cima o que está latente. É alguém capaz de... É alguém sensível.

8. Pela experiência que tenho, não concordo com a afirmação. Em Cabo verde, a realidade é que a partir do 4º ano a experiência pedagógica fora da instituição onde o aluno estuda, inicia. Isso não significa que ao longo da licenciatura o aluno não tenha tido experiências de preparar e apresentar aulas.

A partir do estágio, começa a assumir o papel de um professor. Temos sim a teoria complementada com a prática durante os anos de licenciatura.

9. Teoricamente faz-se desde sempre. A perceção que tenho é que há disciplinas que funcionam de forma estanque.

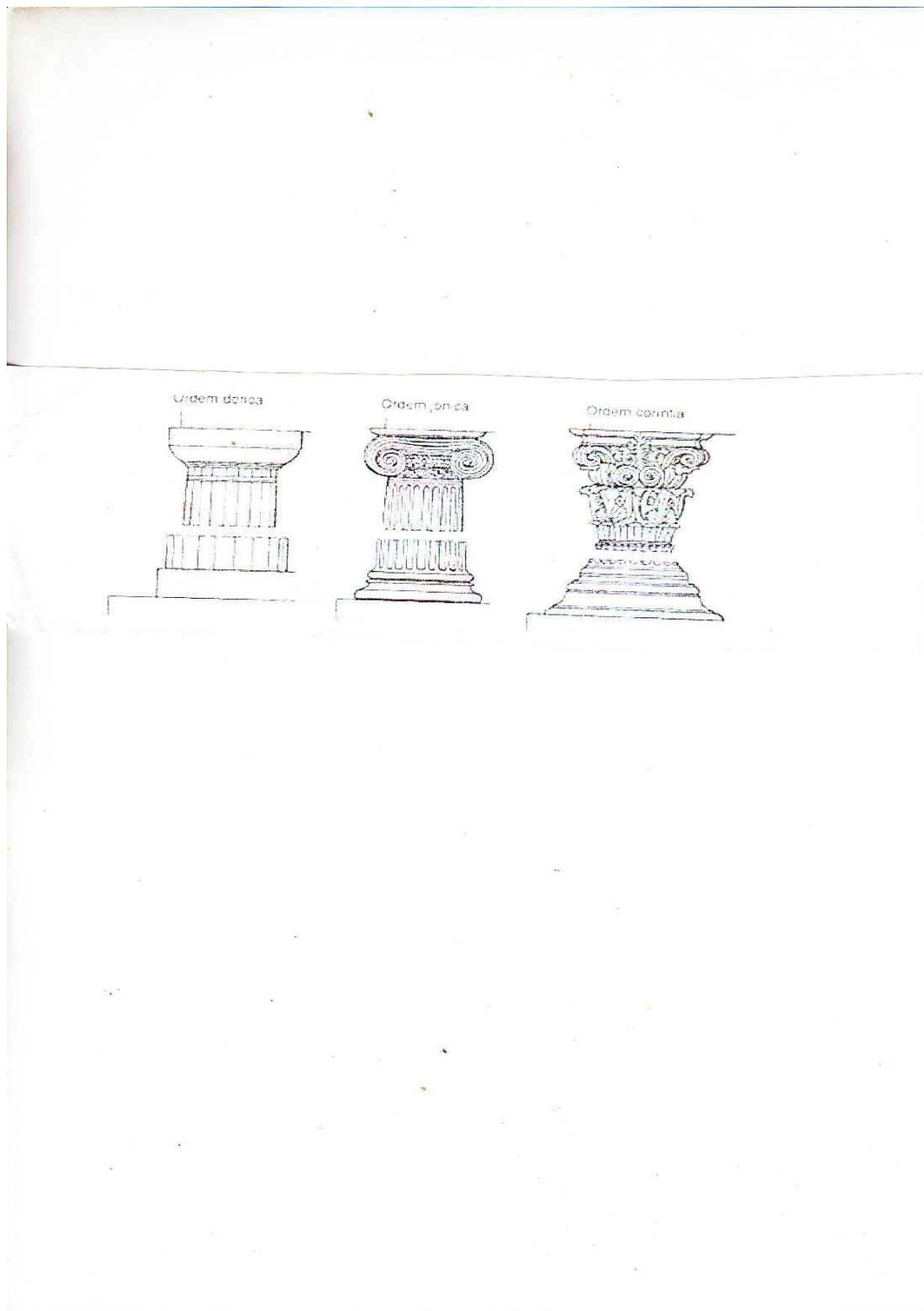
10. Temos uma abordagem de teorias pedagógicas. Os estagiários tem uma disciplina que é a metodologia do ensino de história e essa disciplina tem uma forte componente prática. Elaboram planos onde aplicam princípios pedagógicos. Essa disciplina é um pré requisito para o estágio. O estágio é um espaço de tempo bastante amplo onde põem em prática tudo aquilo que aprenderam.

11. A coordenadora do curso de História é que podia dizer isso mas acho que nem ela é capaz de responder isso. Teria que saber exatamente o que cada professor faz na sua disciplina.

12. Desenhamos um plano de estagio onde temos uma série de ações pensadas de forma que o aluno vai criando uma base. Em termos de faseamento do estágio, começa pela observação. Ele observa o professor titular, essa observação é feita com base numa grelha e vai ganhando experiência com o professor, gerir a abordagem dos conteúdos, as diferentes situações que aparecem na turma e aprende com situações boas e menos boas. Vai fazendo uma avaliação do desempenho do professor. Esta fase é considerada um pré requisito para a fase para a fase seguinte em que será observado durante a lecionação. Depois temos a fase que tem a ver com aspetos relativos a orgânica e administração da escola. A legislação que abrange alguns aspetos da legislação mais afeta ao ensino propriamente dito.

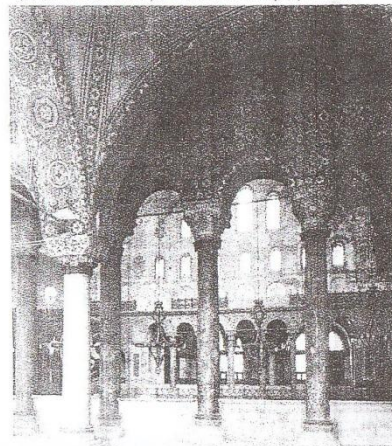
Têm também iniciação à aspetos ligados a administração da escola.

Anexo 2- Dois exemplos de material didático utilizados por estagiários



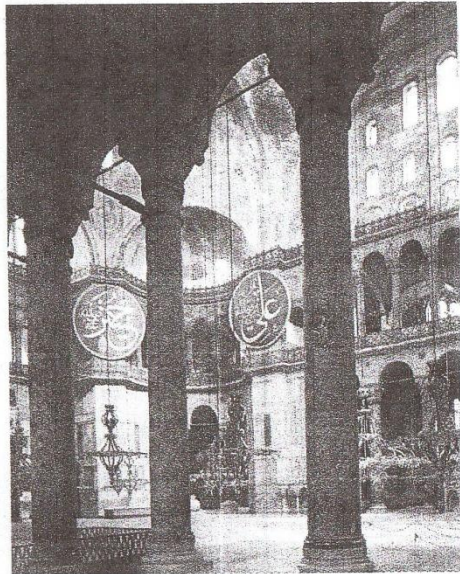


O exterior é constituído por volumes puros, predominantemente circulares, que encobrem a magnificência do seu interior. É de notar que os minaretes não pertencem à construção primitiva.



Corte e planta.

1 - cúpula; 2 - semicúpulas; 3 - nichos; 4 - secções de abóbadas de berço.



Anexo 3- Grelha de observação de aula utilizada pelos orientadores de estágio

INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES ISIDORO DA GRAÇA
Departamento de Ciências Sociais e Educação
Curso de História
Grelha de Observação de Aulas

Definição, explicitação e orientação dos objectivos					
	1	2	3	4	5
1. Manifesta com clareza os propósitos da aula					
2. Propicia que os alunos compreendam o valor da nova aprendizagem					
3. Orienta adequadamente os alunos para os objectivos propostos.					
Seleção, organização e tratamento dos conteúdos					
	1	2	3	4	5
1. A selecção dos conteúdos responde a critérios de: a) Actualização b) Significação social c) Extensão e profundidade					
2. Promove o estabelecimento de relações entre os conteúdos tratados nesta aula com os tratados anteriormente					
3. Integra adequadamente a aula numa sequência didáctica.					
4. No desenvolvimento dos conteúdos: a) Não comete imprecisões b) Mostra segurança. c) Não comete erros.					
5. No campo do conhecimento actua de modo a que os alunos duvidem e não aceitem tudo como uma verdade acabada.					
Utilização de meios de ensino					
	1	2	3	4	5
1. São adequados aos objectivos e aos conteúdos da aula					
2. Está adaptada ao desenvolvimento da turma e responde aos seus interesses					
3. Permite a maior aproximação possível ao objecto ou fenómeno real.					
4. Estimula a busca de conhecimentos					
5. Torna possível a sua utilização por cada um dos alunos (manipulação directa, visibilidade, legibilidade).					
6. Aproveita as possibilidades didácticas dos recursos utilizados (quadro, manual, caderno, outros..)					

Tratamento metodológico					
	1	2	3	4	5
1. Utiliza essencialmente um método expositivo estando os alunos numa posição passiva.					
2. Utiliza um diálogo heurístico construtor do conhecimento recorrendo à participação activa dos alunos.					
3. Dirige o trabalho autónomo dos alunos, após clarificação das tarefas.					
Formas de organização da turma					
	1	2	3	4	5
1. A aula desenvolve-se fundamentalmente: a) com o grupo turma numa posição frontal b) em pequenos grupos e subgrupos c) de forma individual					
2. A distribuição dos alunos na sala altera-se em função da tarefa a realizar.					
3. O docente desloca-se pela sala para facilitar a atenção dos alunos.					
Avaliação					
	1	2	3	4	5
1. Através de diferentes actividades regista informação sobre os processos de aprendizagem.					
2. Utiliza distintos instrumentos de avaliação: a) escritos b) orais c) práticos d) de resolução individual e) de construção em grupo					
3. A partir dos resultados das avaliações: a) Comunica e analisa com os alunos os resultados b) Oferece oportunidades para que os alunos revejam os seus trabalhos e coloquem os seus pontos de vista. c) Propicia que os alunos identifiquem os seus progressos e dificuldades. d) Propõe novas acções em função dos êxitos e dificuldades					

Relações interpessoais com os alunos					
	1	2	3	4	5
1. Mostra-se próximo mas exigente em relação aos alunos					
2. Utiliza uma linguagem coloquial e afectiva					
3. Promove o trabalho cooperativo					
4. Chama os alunos pelo seu nome					
5. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os seus alunos					
6. Estimula e reforça a participação activa de todos					
7. Atende às diferenças individuais dos alunos					
8. Face a situações grupais problemáticas, facilita a análise e a elaboração de propostas de acção					
9. Evidencia segurança no trabalho da aula e em relação aos alunos					
10. Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula					
11. Utiliza a lista de verificação de presenças, usando uma escala nominal					
Observações:					
Disciplina:					
Unidade Didáctica da Disciplina:					
Tema:					
Ano de escolaridade dos alunos:					
Turma: Curso ou Área:					
Faixa Etária dos alunos:					
Escola					
O Professor/Estagiário Observado					
Data					
O Professor Orientador(Nome Completo)					