

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho

Susana Margarida Gonçalves Caires Fernandes

2003

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho

Susana Margarida Gonçalves Caires Fernandes

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia - especialidade de Psicologia da Educação - no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Orientador:

Prof. Doutor Leandro Silva Almeida

2003

Ao Nuno e aos projectos a dois.....

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Prof. Doutor Leandro Almeida, o meu eterno "Mestre", alguém que me acompanhou ao longo de todos estes anos e a quem devo muitos dos meus "crescimentos" enquanto pessoa e profissional. Obrigada pela cumplicidade, pelo companheirismo, pela solidariedade nos momentos de maior dificuldade e pelos "cinco minutos" que sei que terá sempre para mim. Que as múltiplas viagens que temos vindo a fazer ao longo destes últimos anos tenham continuidade e que me permitam continuar a crescer consigo.

Um segundo agradecimento vai para todos os estagiários que participaram neste estudo, cuja colaboração e persistência foram fundamentais à concretização deste projecto. Um agradecimento muito especial à Elisabete Martins, ao Bruno Sampaio e à Magda Martins, que tive o prazer de acompanhar ao longo do seu percurso académico e de assistir, bem de perto, ao seu "Tornar-se professor". Que os encontros e a partilha que ainda hoje mantemos sirvam de inspiração a novos trabalhos, e que continuem a dar sentido ao nosso papel enquanto formadores e investigadores nesta área.

Gostaria também de manifestar os meus agradecimentos ao Prof. Doutor Viriato Capela que, na qualidade de Presidente da Comissão Coordenadora dos Estágios Pedagógicos da Universidade do Minho, disponibilizou, desde o início, todo o apoio institucional necessário à concretização do nosso estudo. Muito obrigada pelo entusiasmo e pelo envolvimento directo numa fase crucial deste processo.

Aos meus "mais significativos" a maior das gratidões por terem estado lá, por existirem, e por, cada qual à sua maneira, terem apoiado este projecto. À minha família, em especial aos meus pais, por tudo o que representam para mim e por tudo aquilo que dificilmente alguma vez conseguirei transmitir por palavras. Aos meus amigos, um agradecimento muito especial à Vânia Lima pela amizade, pela autenticidade e pela sua genuína entrega à causa "os outros"; à Diana Vieira pela eterna cumplicidade e pelos almoços "revigorantes"; à Rosa Costa pelos persistentes *e-mails* e pelo seu "apoio moral à distância". O meu sincero agradecimento à nova família que conquistei em Lisboa, pelo acolhimento e carinho que, desde logo, me fizeram sentir "em casa".

Ao Nuno...

RESUMO

Centrando-se na última etapa da formação inicial de professores – os estágios pedagógicos –, o presente trabalho explora alguns dos aspectos mais significativos do repertório experiencial destes neófitos. Incidindo na perspectiva dos professores-estagiários, o repertório explorado abarca as principais vivências e percepções associadas ao "*Tornar-se-professor*", dando a conhecer alguns dos maiores ganhos e dificuldades associados a este primeiro contacto com a profissão. Procedendo-se, numa primeira parte, à contextualização histórico-legal da formação inicial de professores em Portugal nas últimas três décadas e, em particular, dos estágios pedagógicos, parte-se, num segundo momento, para a sistematização de alguns dos principais estudos e reflexões que se têm vindo a debruçar sobre a óptica do estagiário. Ilustrando as inúmeras complexidades inerentes ao "*Tornar-se professor*", são dadas a conhecer as diferentes dimensões abarcadas por este processo, bem como os seus cenários, interlocutores e dinâmicas. Tomando como grelha de leitura as principais evidências compiladas na componente teórica da tese, parte-se, num terceiro momento, para a apresentação do estudo empírico realizado. Abarcando um total de 229 candidatos a professores da Universidade do Minho que, no ano lectivo de 2001/2002, se encontravam a realizar o seu estágio pedagógico, procedemos à aplicação do *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio (Versão para as Licenciaturas em Ensino)*. O estudo explora as cinco facetas contempladas pelo Inventário e pela componente teórica da tese ("*Socialização Profissional e Institucional*"; "*Aspectos Sócio-Emocionais*"; "*Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional*"; "*Apoio/Recursos/Supervisão*"; e "*Aspectos Vocacionais*"), considerando o início e o final do estágio. Os dados obtidos salientam a presença de oscilações na forma como os professores-estagiários vivenciam esta etapa do seu desenvolvimento profissional. Assim, destacam-se as dimensões "*Socialização Profissional e Institucional*", "*Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional*", e "*Aspectos Vocacionais*" como as áreas de maior satisfação e ganho, dando a conhecer uma socialização bem sucedida, a ocorrência de aprendizagens muito significativas, bem como a conquista de um "sentir-se professor" e a antecipação de níveis bastante satisfatórios de realização pessoal e profissional. Menores oscilações foram observadas nas dimensões "*Aspectos Sócio-Emocionais*" e "*Apoio/Recursos/Supervisão*", áreas em que os testemunhos dos sujeitos indicaram a presença de maiores dificuldades, menores níveis de satisfação e menor mudança entre o início e o final do estágio. Na última parte da tese, tecem-se algumas reflexões e propostas de intervenção, tomando não apenas os estágios pedagógicos, mas a formação inicial de professores no seu todo.

ABSTRACT

Experiences and Perceptions during Practicum: The student teacher's perspective

Focusing on the last stage of the Initial Teacher Education – the practicum experience/preservice program – this work explores some of the most significant aspects of the experiential repertory of these neophytes. Concentrating on preservice teacher's perspectives, the explored repertory encloses the main experiences and perceptions related to "Becoming a teacher", presenting some of the major gains and difficulties associated with this first contact with the job. On a first step, we contextualize historically and legally the Initial Teacher Education in Portugal at the last three decades and, particularly, the practicum; on a second moment, we systematize some of the main studies and reflections that have been focused on the student teacher's perspective. Enlightening the numberless complexions inherent to "Becoming a teacher", we present the different dimensions embraced by this process, as well as its sceneries, interlocutors and dynamics. Taking as a start reading point the main compiled evidence at the theoretical part of the thesis, we go, on a third moment, to the presentation of the study. Embracing 229 student teachers from Minho University (during the school year 2001/2002), we applied the "*Inventory of Experiences and Perceptions at Practicum*" (Version for Teacher Education Students). The study explores the five dimensions contemplated by the Inventory and by the theoretical component of the thesis ("Professional and Institutional Socialization"; "Social and Emotional Aspects"; "Learning and Professional Development"; and "Vocational Aspects"), considering both the beginning and the end of the preservice experience. The obtained information points out the presence of oscillations in the way student teachers live this stage of their professional development. Thus, we may observe major gains at the next dimensions: "Institutional and Professional Socialization", "Learning and Professional Development" and "Vocational Aspects". These correspond to the most rewarding areas, making known a well succeeded socialization, the occurrence of very significant learning as well as a growing feeling of "Being a teacher" and the anticipation of quite satisfactory levels of both personal and professional fulfillment. Less variation was observed at the dimension "Social and Emotional Aspects" and "Support/Resources/Supervision" where the testimonies indicate the presence of greater difficulties, less satisfaction levels and minor change between the beginning and the end of the practicum. At the last part of the thesis, some reflections and intervention proposals are made, bearing in mind not only the preservice program but also the Initial Teacher Education as a whole.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	---

PARTE 1

CAPÍTULO 1

A formação inicial de professores em Portugal: Enquadramento e organização

1. Introdução	15
2. A formação inicial de professores em Portugal nos últimos 30 anos	16
2.1. As Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional	19
2.2. As Licenciaturas em Ensino	21
3. Enquadramento legal dos cursos de formação de professores	22
3.1. Elementos normativos dos estágios pedagógicos.....	23
3.1.1.Os estágios pedagógicos na Universidade do Minho	26
4. Síntese e considerações finais	30

PARTE 2

CAPÍTULO 2

O estágio como contexto de desenvolvimento profissional

1. Introdução.....	39
2. O desenvolvimento profissional dos professores neófitos	40
3. O emergir de um novo paradigma: Pistas para uma síntese integradora	44
3.1. Desenvolvimento profissional: Contornos e dinâmicas	46
3.1.1. O carácter multidimensional do desenvolvimento profissional.....	47
3.1.2. O carácter ecológico do desenvolvimento profissional.....	47
3.1.3. O carácter multideterminado do desenvolvimento profissional	49
3.1.4. O carácter multietápico do desenvolvimento profissional	53
3.1.5. Os componentes da capacitação profissional.....	56
3.2. Condições promotoras do desenvolvimento profissional	58
3.2.1. A importância da formação em contextos reais de trabalho.....	58
3.2.2. O desenvolvimento requer, simultaneamente, apoio e desafio	60
3.2.3. A importância da acção-reflexão-acção	61

3.2.4. A importância do “outro” no desenvolvimento profissional	63
4. Síntese e comentários finais	65

CAPÍTULO 3

Socialização na profissão e na instituição

1. Introdução	71
2. A socialização profissional dos candidatos a professores	72
2.1. A entrada na profissão como um ritual de passagem	73
2.2. Etapas da socialização do professor-estagiário	74
2.2.1. A socialização antecipatória	76
2.2.2. A fase do encontro	77
2.3. A dimensão sócio-afectiva da socialização do professor-estagiário	80
3. Estratégias de socialização do professor-estagiário	85
4. Indicadores de uma socialização e integração eficazes	87
5. Socializações mal sucedidas: Factores explicativos/poten- ciadores	88
6. Síntese e considerações finais	91

CAPÍTULO 4

A supervisão como espaço de aprendizagem e suporte

1. Introdução	99
2. As relações supervisivas: Principais tendências ao nível da literatura	101
2.1. Papéis e responsabilidades dos supervisores	102
2.2. Estádios de desenvolvimento do estagiário e modelos de supervisão	105
2.3. A dimensão afectivo-relacional da supervisão	111
2.4. Perspectivas, pressupostos e valores pessoais dos supervisores	113
2.5. Expectativas e concepções dos estagiários acerca da supervisão	117
3. Dificuldades vividas no seio das relações de supervisão	123
4. Síntese e considerações finais	129

CAPÍTULO 5

Aspectos sócio-emocionais dos estágios

1. Introdução	137
2. A estreia na profissão: Primeiro(s) impacto(s)	138

3. Fontes elicitadoras de stresse	142
3.1. Stressores institucionais.....	143
3.2. Stressores interpessoais.....	145
3.3. Stressores formativos	148
3.4. Stressores profissionais.....	150
4. Manifestações e consequências do stresse.....	150
4.1. Os mecanismos do stresse.....	152
5. Estratégias de coping e factores protectores.....	154
6. Preparação para o confronto com o stresse: O papel da formação inicial	159
7. Síntese e considerações finais	162

CAPÍTULO 6

Perfil e desenvolvimento vocacional do candidato a professor

1. Introdução.....	167
2. Perfil do candidato a professor.....	168
3. Motivações para o Ensino.....	172
4. Planos em relação à carreira docente.....	175
5. O impacto do estágio no desenvolvimento vocacional do candidato a professor.....	177
6. Dificuldades no desenvolvimento vocacional do candidato a professor	181
7. Síntese e considerações finais	186

PARTE 3

CAPÍTULO 7

Metodologia do estudo empírico

1. Introdução.....	195
2. Enquadramento do estudo empírico.....	196
3. Objectivos e hipóteses de trabalho	199
4. O instrumento	200
4.1. O historial do instrumento: Suas diferentes versões	201
5. Procedimentos	208
6. Amostra	210
7. Tratamento dos dados.....	212

CAPÍTULO 8

Apresentação e análise dos resultados

1. Introdução.....	215
2. Apreciação dos itens e das subescalas do IVPE-ES(LE)	216
2.1. Dimensão "Socialização Institucional e Profissional"	217
2.2. Dimensão "Aspectos Sócio-Emocionais"	220
2.3. Dimensão "Apoio/Recursos/Supervisão"	223
2.4. Dimensão "Aspectos Vocacionais"	226
2.5. Dimensão "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional"	229
2.6. Síntese das análises de validação do Inventário	232
3. As preocupações ao longo do estágio: O modelo de Fuller e Bown	233
3.1. Preocupações vivenciadas nos três momentos do estágio	234
3.1.1. Preocupações do tipo "Sobrevivência", "Tarefa" e "Impacto"	235
3.1.2. Preocupações do tipo "Futuro na profissão" e "Núcleo/Supervisão" ..	241
3.1.3. Análise qualitativa: Subcategorias de preocupações emergidas.....	244
3.2. Modelo desenvolvimental de Fuller e Bown: Uma síntese	262
4. Vivências e percepções de estágio: Resultados nas cinco subescalas do IVPE-ES(LE)	263
4.1. Resultados nas cinco subescalas do IVPE-ES(LE) tomando a amostra global	264
4.2. Análise multivariada dos resultados nas cinco subescalas do IVPE-ES(LE)...	274
5. Vivências e percepções do estágio e desempenho dos formandos	281
5.1. Impacto das vivências e percepções de estágio na classificação final dos formandos	282
5.2. Correlações entre nota obtida, nota esperada e nota julgada merecida	287
6. Síntese e considerações finais	289

CONCLUSÃO.....	295
-----------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	311
--------------------------	------------

ANEXO

ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS

GRÁFICO 8.1. Rácio elicitaciones / preocupaciones e momentos da avaliação.....	239
GRÁFICO 8.2. Rácio respostas nas cinco categorias de preocupaciones	242
GRÁFICO 8.3. Interacção das variáveis nos resultados da dimensão vocacional	278
GRÁFICO 8.4. Interacção das três variáveis nos Aspectos Sócio-Emocionais.....	280
QUADRO 7.1. Terceira versão do IVPE-ES (anexo A - IVPE-ES(LE))	207
QUADRO 7.2. Amostra inicial em função da área do curso, idade e género.....	210
QUADRO 8.1. Análise itens "Socialização Profissional e Institucional"	218
QUADRO 8.2. Análise factorial subescala "Socialização Profissional e Institucional".....	219
QUADRO 8.3. Análise itens "Aspectos Sócio-Emocionais".....	220
QUADRO 8.4. Análise factorial subescala "Aspectos Sócio-Emocionais"	222
QUADRO 8.5. Análise itens "Apoio/Recursos/ Supervisão"	223
QUADRO 8.6. Análise factorial subescala "Apoio/Recursos/Supervisão" (c/ item 19)...	224
QUADRO 8.7. Análise factorial subescala "Apoio/Recursos/Supervisão" (s/ item 19)...	225
QUADRO 8.8. Análise itens "Aspectos Vocacionais".....	226
QUADRO 8.9. Análise factorial subescala "Aspectos Vocacionais"	227
QUADRO 8.10. Análise itens "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional".....	229
QUADRO 8. 11. Análise factorial itens "Aprendizagem e Desenvolv. Profissional"	231
QUADRO 8.12. Respostas nas cinco categorias de preocupaciones (item 57)	235
QUADRO 8.13. Respostas do tipo Sobrevivência, Tarefa e Impacto	236
QUADRO 8.14. Intensidade verbalizações Sobrevivência, Tarefa e Impacto.....	237
QUADRO 8. 15. Intensidade verbalizações "Futuro na profissão" e "Núcleo/Sup.".....	242
QUADRO 8.16. Subcategorias Sobrevivência	245
QUADRO 8.17. Subcategorias Tarefa	247
QUADRO 8.18. Subcategorias Impacto	249
QUADRO 8.19. Subcategorias Futuro na Profissão	251
QUADRO 8.20. Subcategorias Núcleo/Supervisão	253
QUADRO 8.21. Aspectos negativos supervisão universidade	254
QUADRO 8.22. Aspectos negativos supervisão escola	256
QUADRO 8.23. Aspectos positivos supervisão universidade.....	259
QUADRO 8.24. Aspectos positivos supervisão escola	261
QUADRO 8.25. Resultados nas cinco subescalas do IVPE-ES(LE)	265
QUADRO 8.26. Crescimento pessoal associado à experiência de estágio	266
QUADRO 8.27. Motivos apontados para eventual desistência do estágio	269
QUADRO 8.28. Sentimentos positivos associados ao estágio	271

QUADRO 8.29. Resultados nas 5 subescalas por grupos de cursos	274
QUADRO 8.30. Análise de variância por área, sexo e escolha do curso (no início do estágio)	277
QUADRO 8.31. Análise de variância por área, sexo e escolha do curso (no final do estágio)	279
QUADRO 8.32. Correlações classificação final/vivências no início do estágio	282
QUADRO 8.33. Análise de regressão da classificação no estágio	285
QUADRO 8.34. Correlações nota obtida/nota esperada/nota julgada merecida.....	288

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, a investigação centrada no desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior surge, fundamentalmente, orientada para o estudo das suas experiências “*intracampus*”, relegando para segundo plano aquelas que têm lugar fora deste contexto formativo (Ryan *et al.*, 1996; Toohey *et al.*, 1996; Cameron-Jones & O’Hara, 1999; Caires, 2001). Exemplo disso é o crescente número de produções que tem vindo a proliferar no nosso País, onde as problemáticas da adaptação, dos métodos de estudo, da qualidade do ensino, da satisfação ou do sucesso académico surgem como temas centrais (Pereira, 1997; Bastos, 1998; Rosário, 1999; Soares, 1999; Tavares *et al.*, 2000; Ferreira, 2000; Almeida *et al.*, 2000). Muito embora, mais recentemente, as instituições de Ensino Superior tenham criado observatórios sobre a empregabilidade dos seus diplomados e a respectiva transição para o mundo do trabalho (Alves, 2001; Taveira, 2001; A. Gonçalves, 2001; Estanque & Nunes, 2001; Martins, Arroiteia & M. Gonçalves, 2002), prevalece uma grande disparidade de investimentos entre estas duas áreas.

No âmbito mais específico da formação inicial de professores, a investigação sobre a capacitação e inserção profissional dos seus formandos tem maior tradição, reportando-se alguns dos estudos mais “marcantes” aos finais dos anos 60, meados da década de 70 (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Lortie, 1975; Lacey, 1977). Com efeito, o “*Tornar-se professor*” tem sido mais estudado e discutido no seio da comunidade científica e académica, nomeadamente no nosso País (Cavaco, 1990;

Silva, 1994; Machado, 1996; Simões, 1996; Cardoso, 1999; Freire, 2000; Borralho, 2001; Moreira, 2001; Grilo, 2002; Mendes, 2002; Alarcão & Tavares, 2003). Este investimento deve-se ao reconhecimento (não consensual) do estágio pedagógico como um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores. Para Simões (1996), é, aliás, "...indubitável que, no decurso da carreira, poucos períodos, se comparam a este em importância", constituindo "...um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor" (p.132).

Atendendo ao elevado impacto do estágio no desenvolvimento global dos futuros professores, justifica-se a edificação de uma área de estudos com "estatuto" próprio, capaz de explorar e integrar as suas múltiplas complexidades. Entre estas, destaque-se a componente fenomenológica do "*Tornar-se professor*", bem como a sua natureza interactiva e a influência que aspectos como a biografia do aluno, as suas expectativas e concepções acerca da profissão, ou os diferentes contextos em que tem lugar poderão ter neste processo. As dúvidas, as tensões, os medos vividos neste primeiro confronto com a profissão e com os seus diferentes interlocutores; as sensações de desafio, entusiasmo ou êxito também presentes são todos eles exemplo da riqueza e diversidade de vivências e percepções que integram este processo (Fuller & Bown, 1975; Machado, 1996; Simões, 1996; Caires, 2001). Apesar do contributo que, em nosso parecer, a exploração destes aspectos do estágio poderá dar à compreensão da real complexidade do "*Tornar-se professor*", a verdade é que estes são raramente aprofundados em termos da investigação, por vezes confinada a leituras parciais deste processo. Referimo-nos, a título de exemplo, aos estudos centrados na estrutura/organização dos estágios, no processo de socialização profissional subjacente ou, ainda, na exploração da vertente cognitiva do *aprender a ensinar*. Em resultado, as concepções edificadas acerca do "*Tornar-se professor*" não são representativas da sua real abrangência e complexidade.

Face a este panorama, é grande a nossa preocupação quando se constata que, para além das lacunas observadas na exploração e descrição deste fenómeno e processo, é nas concepções daí resultantes que se continuam, ainda hoje, a fundamentar grande parte das decisões tomadas em termos da política de estruturação e de acompanhamento dos estágios pedagógicos. Foi pensando em tais preocupações que nos decidimos por esta área de investigação em termos de percurso e provas académicas. Tendo vindo, desde 1996, a investigar a problemática dos estágios curriculares dos estudantes do Ensino Superior (abarcando as diferentes áreas de formação), o confronto com algumas das

particularidades associadas aos estágios das Licenciaturas em Ensino justificaram o nosso acrescido interesse pela formação inicial de professores. Refira-se, concretamente, os resultados encontrados no âmbito da tese de mestrado em Psicologia Escolar (Caires, 1998). Tendo-se procedido à comparação do repertório de vivências e percepções de estágio de formandos das *Ciências Sociais e Humanas*, das *Ciências Exactas e Tecnologias*, e das *Licenciaturas em Ensino*, algumas particularidades emergiram entre este último grupo. Assim, por exemplo, foi entre os professores-estagiários que se verificaram maiores índices de desgaste físico e psicológico, bem como percepções de maiores ganhos em termos de competências, “crescimentos” e aprendizagens decorrentes da experiência de estágio. Acresce, ainda, que o nosso percurso em termos de docência no Ensino Superior se tem situado na área da formação de professores.

Centrando nesta área a nossa investigação de doutoramento, pretendemos conhecer mais aprofundadamente as características deste grupo específico de formandos e os processos subjacentes ao desenvolvimento profissional (e pessoal) que tem lugar durante o seu estágio pedagógico. Com esse intuito, procurámos reunir informação relativa à pessoa do formando, ao impacto que esta experiência teve nos seus “crescimentos” e aprendizagens, aos contextos que lhe serviram de palco e às interacções e relações que aí tiveram lugar.

Indo de encontro às ideias de autores que, mais recentemente, têm salientado a vertente pessoal dos estágios e o carácter “ecológico” e “multifacetado” do “*Tornar-se professor*”, tal processo é aqui assumido como algo de muito complexo, que não pode ser dissociado da pessoa no seu todo, das relações com os outros, dos acontecimentos e dos contextos em que tem lugar (Fuller & Bown, 1975; Britzman, 1991; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Machado, 1996; Ralha-Simões, 1999; Alarcão & Tavares, 2003). Nesse sentido, importa ler os estágios e os estagiários à luz de questões como o enquadramento político, social e, mesmo, ético em que tem lugar a preparação para a profissão, bem como à da pessoa do futuro professor. A sua personalidade, história passada, os modelos e experiências que o levaram a optar pela docência ou, ainda, as suas expectativas, valores e motivações em relação ao ensino deverão ser igualmente tomados em consideração. Tal como afirma Britzman (1991) o *Tornar-se professor* “...não é meramente uma questão de se aplicarem competências descontextualizadas ou de reproduzir imagens pré-determinadas. Trata-se de um momento em que o passado do indivíduo, o seu presente e futuro são colocados numa tensão dinâmica. Aprender a ensinar – tal como o ensinar em si mesmo – é sempre o processo de se

tornar: um tempo de formação e transformação, de escrutínio em relação àquilo que está a fazer, e em relação àquilo em que se pode tornar” (p.8).

Partindo, então, de uma concepção desenvolvimentista e ecológica do processo aqui estudado, procurar-se-á uma leitura mais abrangente e integrada do “*Tornar-se professor*”, sem esquecer o carácter idiossincrático, multidimensional e multideterminado de qualquer processo de desenvolvimento humano (Bullough, 1997). Com esta orientação, foi nosso intuito construir uma “grelha de leitura” capaz de nos permitir uma compreensão mais profunda e integrada das vivências e percepções dos professores-estagiários relativamente a esta sua experiência. Sem ter a preocupação de, tal como afirma Ralha-Simões (1995, p.79), “...assegurar que [tal modelo] traduz uma representação rigorosa sobre a realidade”, procurar-se-á assumir tal “grelha” como um guia para responder a algumas questões que têm vindo a ser colocadas por aqueles que investigam e que fazem a formação de professores. Esta “grelha” tem vindo a ser trabalhada desde 1996, em resultado da nossa investigação sobre os estágios do Ensino Superior. Neste sentido, podemos assumir que o presente trabalho constitui uma renovada oportunidade para a exploração e aprofundamento da problemática dos estágios, bem como para a validação do instrumento de avaliação que construímos para esse efeito (o *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio*, versão para as Licenciaturas em Ensino – IVPE-ES(LE)). Munidos da revisão teórica na área e dos dados empíricos recolhidos junto de um grupo de professores-estagiários da Universidade do Minho, esperamos, no final deste trabalho, poder ter também este último objectivo assegurado.

Um aspecto que gostaríamos de enfatizar na introdução deste trabalho, é que o nosso objectivo não é tanto o de proceder a uma revisão exaustiva dos modelos/teorias que sustentam a formação inicial de professores, em particular no que diz respeito aos estágios pedagógicos, mas, sobretudo, o de retratar a sua componente fenomenológica. Para tal, centrar-nos-emos na óptica do estagiário, o que nos abre portas a alguma discrepância entre o vivido pelos principais intervenientes deste processo e o que aparece destacado nas teorias dos investigadores. Julgamos que deste confronto poderão decorrer algumas alternativas de análise dos estágios e propostas inovadoras para a sua operacionalização.

No que se refere à estrutura e organização da tese, esta encontra-se dividida em três grandes partes, em torno das quais se organizam os diferentes capítulos.

Assim, numa primeira parte, é feita a contextualização da formação inicial de professores no nosso País e, dentro dela, do espaço dado aos estágios pedagógicos. Uma segunda parte centra-se na revisão teórica dos elementos mais relevantes que integram a experiência do estágio, assim como as principais mudanças operadas no estagiário. Na terceira parte procede-se à apresentação e análise (qualitativa e quantitativa) dos dados recolhidos a partir do IVPE-ES(LE).

Passando a uma descrição mais pormenorizada dos vários capítulos da tese diremos que, num primeiro capítulo, e por forma a dar a conhecer o “cenário” mais global em que se insere o tema aqui debatido, é feita uma breve resenha histórica sobre a formação inicial dos professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário em Portugal. O enquadramento político, social, histórico e económico que marcou o período decorrido entre os anos 70 e a actualidade, as mudanças ocorridas ao nível dos modelos de formação em vigor, as medidas que lhes deram origem ou as inovações introduzidas por cada uma delas são alguns dos aspectos contemplados numa primeira parte deste capítulo. Num segundo momento, a ênfase é dada aos princípios orientadores que sustentam a formação inicial de professores, bem como aos aspectos organizativos dos cursos actualmente ministrados em Portugal. Os seus programas, objectivos e enquadramento legal são aqui apresentados, dando-se particular destaque aos estágios pedagógicos. Finalmente, procede-se à reflexão sobre algumas das principais questões actualmente debatidas no seio da formação inicial de professores, nomeadamente em termos do cenário político, económico e social vigente, e das mudanças plausíveis em matéria de estrutura e organização desta formação.

Entre o segundo e o sexto capítulos exploram-se os contextos, os agentes, as dinâmicas e as vivências e percepções inerentes às diferentes facetas dos estágios pedagógicos. A cada capítulo corresponde uma das cinco dimensões contempladas pelo IVPE-ES(LE) – *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional; Socialização Profissional e Institucional; Aspectos Sócio-Emocionais; Apoio/Recursos/Supervisão; e, Aspectos Vocacionais* - servindo de enquadramento às análises a realizar ao nível do estudo empírico. Para cada uma das dimensões consideradas, é feita a revisão de alguns dos estudos realizados na área, dando a conhecer as principais evidências que se têm vindo a acumular até à data. Assim, no segundo capítulo - centrado na complexidade das aprendizagens e dos processos formativos implicados no “*Tornar-se professor*” -, são dados a conhecer alguns dos principais contributos que as múltiplas disciplinas e referenciais teóricos têm vindo a dar ao nível da compreensão destes processos. De salientar, a não

centração exclusiva desta nossa abordagem nas questões relativas às vertentes técnica, procedimental ou cognitiva do *aprender a ensinar*. Procurando dar a conhecer o carácter multifacetado e pluridimensional das aprendizagens e crescimentos que têm lugar durante o estágio pedagógico, o presente capítulo considera os conhecimentos e expectativas destes candidatos, os seus comportamentos e atitudes, ou, por exemplo, as relações e os afectos implicados nestes processos. Igualmente enfatizados são os contextos, os mecanismos e as estratégias que, de forma sinérgica, concorrem para a sua ocorrência e consolidação.

No terceiro capítulo - centrado no processo de socialização profissional e institucional dos professores neófitos - procede-se à descrição dos principais desafios, dinâmicas e etapas presentes no processo de integração do estagiário nos espaços, cultura e redes sociais existentes ao nível da escola e da profissão docente. A natureza e qualidade das interações estabelecidas com os diferentes actores deste novo contexto, o papel desempenhado por cada um deles em termos da socialização dos professores neófitos ou as estratégias de socialização adoptadas por estes últimos são, igualmente, alvo de exploração. A estes acrescenta-se a identificação e análise dos factores associados a inserções mais ou menos bem sucedidas e das variáveis institucionais, formativas e pessoais/biográficas que concorrem para o seu (in)sucesso.

Num quarto capítulo, a ênfase é dada às questões da supervisão, em particular à forma como o acompanhamento e a relação estabelecida entre o professor-estagiário e os seus supervisores é vivida e percebida pelo formando. Após uma caracterização das principais linhas de investigação que tomam as relações supervisivas como grande enfoque, dá-se lugar à exploração da perspectiva do professor-estagiário. "*O que esperam estes formandos dos seus supervisores?*"; "*Como concebem uma boa supervisão?*"; "*Como vivem este processo?*"; "*Quais as aprendizagens decorrentes do contacto com os seus supervisores?*"; ou, "*Como entendem o seu papel na relação de supervisão?*" são algumas das questões a que se procurará responder ao longo do quarto capítulo. Igual ênfase será dada à exploração das principais dificuldades vividas no seio das relações supervisivas. As manifestações mais comuns de insucesso em tal relação, os "mecanismos de defesa" emergidos, ou os factores explicativos de tais dificuldades surgem aqui contemplados.

O quinto capítulo centra-se nas questões mais ligadas à vertente sócio-emocional dos estágios. Tratando-se de uma etapa formativa que encerra uma

intensa exploração e descoberta de si próprio, dos outros e dos contextos em que o professor neófito se passa a movimentar, esta constitui palco de uma grande diversidade de afectos, cognições e mudanças ao nível pessoal e interpessoal que, pela sua riqueza e intensidade, merece especial destaque neste capítulo. A intensidade com que este “mergulho” na profissão é vivenciado, o tipo de stressores mais comuns, ou as principais estratégias de *coping* utilizadas pelos professores-estagiários são alvo de particular relevo. Algum espaço será, também, reservado à apresentação de algumas propostas de actuação que têm vindo a emergir entre aqueles que acompanham mais de perto esta problemática ou que estão particularmente sensíveis às dificuldades vivenciadas. Tais iniciativas pretendem prevenir, minorar e/ou apetrechar os candidatos a professores para fazer face às exigências desta etapa específica.

Encerrando a componente teórica da tese, o sexto capítulo explora o impacto do estágio ao nível do desenvolvimento vocacional destes formandos. Começando por descrever as expectativas dos candidatos a professores em relação à profissão, as razões que os levaram à escolha de um curso em Ensino ou os seus projectos iniciais em termos de carreira docente, analisa-se, posteriormente, o modo como a experiência de estágio pode proporcionar novas oportunidades de exploração e de clarificação de tais projectos. Sendo certo que as realidades (escola, mercado de trabalho, condições profissionais...) apenas se tornam mais “acutilantes” quando directamente vivenciadas, importa analisar como o estágio pode contribuir para a resolução (ou o agravamento) de eventuais dificuldades ao nível vocacional.

O sétimo capítulo dá o mote à componente empírica da tese (Parte III). Com o intuito de dar a conhecer a metodologia do estudo realizado, descrevem-se os objectivos, as grandes questões e hipóteses em que se sustenta, ao mesmo tempo que se descrevem as opções metodológicas adoptadas em termos de amostra e sua avaliação. Dado que o estudo envolveu a avaliação dos estagiários ao longo do ano lectivo, descrevemos, ainda, os cuidados havidos com a referência dos sujeitos para o estudo, com a confidencialidade dos resultados e com a identificação dos inquiridos ao longo dos três momentos avaliados.

No oitavo capítulo é feita a apresentação e discussão dos resultados. Recorrendo às diferentes ferramentas de análise da estatística descritiva e inferencial procede-se, em primeiro lugar, à apreciação das qualidades métricas do IVPE-ES(LE), analisando-se a validade interna dos itens que integram as cinco subescalas/dimensões do Inventário, bem como a consistência interna de cada uma

delas. O modo como se organizam os itens por cada subescala, como se relacionam entre si e em que medida avaliam os constructos que se propõem avaliar, constam entre os objectivos destas análises preliminares. Num segundo momento, é feita a testagem das hipóteses em que assenta o estudo empírico. São aqui explorados o tipo e sequência das preocupações vividas pelos professores neófitos, em três momentos do seu estágio, ou os aspectos mais significativos das evoluções sofridas entre o início e o final do mesmo (nas cinco dimensões do Inventário), procurando suporte para a validação de uma hipótese desenvolvimentista dos processos inerentes ao "*Tornar-se professor*". A par dos valores obtidos na amostra global, as análises consideram as duas grandes áreas de formação dos sujeitos desta amostra (*Ciências, e Letras e Humanidades*), bem como outros subgrupos de variáveis apontados pela literatura como diferenciadoras dos sujeitos. Através destas, e de análises de índole mais qualitativo, procurar-se-á alargar a compreensão dos resultados e discursos obtidos, dando a conhecer, em maior detalhe, os contornos e as dinâmicas do "*Tornar-se professor*".

Por fim, no nono capítulo, é feita a síntese e integração das principais evidências empíricas e teóricas recolhidas ao longo do presente trabalho. Recorrendo à grelha teórica contida na segunda parte da tese, procurar-se-á oferecer uma leitura mais integrada e sistematizada do leque de vivências e percepções que caracterizou a experiência de estágio dos neófitos estudados. A partir desta, avança-se, então, para a elaboração de algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido e de algumas das conclusões extraídas a partir do mesmo. Igual espaço será reservado à apresentação de "pistas" de reflexão e de intervenção sobre a formação inicial de professores, em geral, e sobre a problemática dos estágios, em particular.

pARTE

1

CAPÍTULO 1

A formação inicial de professores em Portugal: Enquadramento e organização

1. Introdução.....	15
2. A formação inicial de professores em Portugal nos últimos 30 anos.....	16
2.1. As Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional	19
2.2. As Licenciaturas em Ensino.....	21
3. Enquadramento legal dos cursos de formação de professores.....	22
3.1. Elementos normativos dos estágios pedagógicos.....	23
4. Síntese e considerações finais	30

1. Introdução

A formação inicial de professores do ensino pós-primário não superior (2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário) encontra-se instituída em Portugal desde o início do século XX, tendo sido vários os modelos que, desde então, a formataram. Tendo começado por se fazer através do *Curso Superior de Letras* (em Lisboa), esta formação passou, em 1911, a ter lugar nas chamadas "*Escolas Normais Superiores*", anexas às Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra. Cerca de 20 anos mais tarde, em 1930, estas Escolas são extintas e a formação de professores para o magistério secundário passa a ser assegurada nas *Secções de Ciências Pedagógicas* das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra. Esta via mantém-se como única alternativa formativa ao longo das quatro décadas seguintes. Apenas em 1971 se deu lugar a um novo modelo de formação inicial, através da criação das *Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional*, pelas Faculdades de Ciências de Lisboa, Porto e Coimbra. Estas foram as primeiras instituições do Ensino Superior, em Portugal, a assegurar a formação específica de professores. Sete anos mais tarde (em 1978), as Universidades de Aveiro, Minho, Açores e Évora deram corpo a um novo projecto: as *Licenciaturas em Ensino*. A estas juntaram-se, já no final da década de 80, as Faculdades de Letras das Universidades do Porto, Coimbra e Lisboa, que passaram a assegurar os "Ramos Educacionais", oferecendo mais uma opção na formação dos seus licenciados, nas áreas das Línguas, Ciências Sociais e Ciências Humanas (Capie, 1986; Nóvoa, 1992a; Campos, 1995; Lima, Castro, Magalhães & Pacheco, 1995; Pacheco, 1995; Sanches & Petrucci, 2002; Dias, 2002).

Estes foram alguns dos principais marcos que, durante o século XX, nortearam a formação inicial dos professores para o Ensino Básico (pós-primário) e Secundário em Portugal. Procurando, em particular, recriar os cenários que serviram de enquadramento à evolução dos diferentes modelos de formação inicial nos últimos 30 anos, proceder-se-á à descrição de alguns dos aspectos mais relevantes deste processo, recorrendo-se, para isso, a uma pequena resenha histórica. Assim, numa primeira parte deste capítulo, dar-se-ão a conhecer os seus principais intervenientes, as medidas emergidas no decurso do mesmo, as inovações introduzidas por cada uma delas ou, ainda, os condicionalismos históricos, sociais, políticos e económicos aí presentes. Através de uma "visita-guiada" no tempo, procurar-se-á chegar, finalmente, aos nossos dias,

caracterizando aqueles que, de momento, constituem os princípios orientadores da formação inicial de professores no nosso País, e algumas das questões que têm vindo a ser debatidas em torno da mesma.

Centrando-nos, numa segunda parte do capítulo, nos aspectos organizativos dos cursos de formação de professores actualmente ministrados em Portugal, são descritos os programas, objectivos e enquadramento legal dos mesmos. Especial destaque será dado ao estágio pedagógico, o quinto e último ano da formação inicial de professores. Tais descrições servirão, fundamentalmente, como “pano de fundo” à análise a ter lugar nos capítulos subsequentes, onde a dimensão fenomenológica da transição universidade-mundo da docência se assume como o foco central de todo o nosso trabalho.

2. A formação inicial de professores em Portugal nos últimos 30 anos

Apesar da existência, já desde 1901, de algumas instituições formalmente vocacionadas para a formação inicial de professores, a verdade é que só na década de 70 surgiram os primeiros cursos de nível superior que resumiam a um único momento a formação destes profissionais. Até lá, a obtenção da qualificação profissional implicava a frequência de três níveis de formação que, apesar de sequenciados, eram autónomos entre si. Ou seja, tratavam-se de três habilitações académicas distintas, asseguradas por diferentes instituições, e cuja obtenção de um dos graus não obrigava à frequência do seguinte. Assim sendo, era possível optar por ficar apenas com o primeiro ou o segundo nível de formação e permanecer no ensino durante toda a carreira, muito embora sem acesso ao quadro de professores efectivos (Estrela & Estrela, 1977; Campos, 1993).

No primeiro nível surgia a formação literária ou científica, que se realizava na Universidade (durante 4 ou 5 anos) e conferia ao estudante o grau de licenciado em Letras ou Ciências. A formação nos domínios da Pedagogia, Psicologia ou dos processos de ensino-aprendizagem surgia numa segunda etapa/nível, tendo também lugar na Universidade, com o Curso de Ciências Pedagógicas (extinto em 1974). Com a duração de um ano, este caracterizava-se por uma formação pedagógica de carácter exclusivamente teórico e que, segundo Campos (1989, p.125), se encontrava “*desligada das outras, era realizada aos bocados, faltava-lhe uma dimensão prática e raramente tinha escolaridade presencial*”. A última fase da qualificação destes professores (com a duração de dois anos) processava-se ao nível da prática, consistindo numa formação de carácter pedagógico-didáctico: o

estágio. Este tinha lugar numa escola "normal", era acompanhado por docentes dessa escola (os "assistentes") e supervisionado por metodólogos itinerantes, encontrando-se sob a tutela das Direcções-Gerais de Ensino (Estrela & Estrela, 1977; Vaza *et al.*, 1986; Campos, 1989, 2000; Pacheco, 1995; Valente, 2002).

A partir do início dos anos 70, o sistema sofreu alterações, tendo algumas delas passado pela redução do estágio a um ano de duração e pela atribuição ao grau de bacharelato a habilitação legal suficiente para o ingresso no mesmo (até aí só possível com uma licenciatura). O acesso a esta última etapa da formação era feito por concurso documental público e, à semelhança dos estágios anteriores, tinha lugar em escolas dos ensinos preparatório, liceal e técnico. Uma vez realizado o estágio com aprovação, e mediante a realização de uma prova final - o *Exame de Estado* -, obtinha-se, finalmente, a habilitação profissional (Estrela & Estrela, 1977; Vaza *et al.*, 1986; Pacheco, 1995).

Pelo facto de, entre 1930 e 1970, não existirem cursos específicos de formação de professores (à excepção dos dirigidos aos professores primários e aos de Educação Física), os professores dos (então) ensinos Preparatório e Secundário começavam a exercer a docência ainda antes de serem reconhecidos como tal, ou seja, sem antes terem adquirido uma qualificação específica para a profissão exercida (Campos, 1989, 2000). As limitações existentes em termos de formação de professores e o aumento significativo no número de alunos - decorrente da própria democratização do ensino - justificaram a contratação massiva de indivíduos sem habilitação profissional, assistindo-se àquilo que Nóvoa (1992a, p.20) designou de um "fenómeno de desprofissionalização do professorado". Grande parte destes contratados eram detentores de cursos superiores no mesmo domínio ou de domínio próximo das disciplinas a ensinar¹ e, na eventualidade de optarem por permanecer no Ensino e aí fazer carreira, só viriam a adquirir a profissionalização mais tarde, na maioria dos casos já com vários anos de experiência de ensino (Vaza *et al.*, 1986; Ribeiro, 1989; Campos, 1995). A morosidade que, na grande parte dos casos, caracterizava este processo (a aquisição de habilitação profissional e, em consequência, a efectivação) prendia-se, acima de tudo, com o facto do acesso ao estágio ser particularmente difícil: é que, todos os anos, o número de candidatos ao estágio superava as vagas existentes. No que toca à formação teórica (segundo nível), habitualmente o acesso à mesma não era tão difícil sendo, em vários casos, adquirida ainda antes do início das funções docentes (Campos, 1995; Ribeiro Dias, 2002).

¹ De acordo com Campos (1988), a formação adquirida na Universidade nem sempre correspondia à(s) disciplina(s) leccionadas. Casos havia, por exemplo, em que um indivíduo licenciado em Economia, ensinava Matemática e Ciências da Natureza.

Os múltiplos constrangimentos existentes, quer ao nível do acesso à profissionalização, quer ao nível da carreira, deram lugar a um quadro "de crise", que Rui Grácio (cit. por Teodoro, 1994) traçava da seguinte forma: "*Entre nós, a condição do professorado tem vindo a deteriorar-se progressivamente em todos os escalões do ensino; a míngua de professores na plenitude de habilitações académicas e pedagógicas, a deserção da carreira, as dificuldades de recrutamento, mesmo para suprir o normal desgaste resultante do envelhecimento dos quadros, são sintomáticas de uma situação de crise*" (p.188). Este "desabafo" parece revelador de algumas das dificuldades vividas, na altura, ao nível da classe docente. Com efeito, entre os anos 60 e inícios de 70, uma significativa fatia do Ensino em Portugal era assegurada por um grupo de profissionais sem habilitação adequada, mal remunerada e com vínculos precários (Ribeiro, 1989).

Entretanto, as lutas estudantis de 1969, as reivindicações de jovens professores oriundos das universidades - no sentido da legalização "*dos direitos de reunião, de associação, de participação no delineamento do seu estatuto profissional e das políticas de ensino*" -, ou ainda, o reiniciar do processo de profissionalização docente, na sua vertente associativa, nos anos 70, deram o mote a um processo de profundas mudanças na forma de pensar e fazer a formação inicial de professores, bem como no próprio estatuto da profissão docente. Segundo Teodoro (1994), foram aqui lançadas "*...as bases de um processo que teve, após o 25 de Abril, o seu impulso decisivo*" (p.189). Com efeito, a Revolução de Abril de 1974 representou, para os professores, um novo impulso na valorização da sua actividade profissional que, após a revolução, se assumiu como um eixo de preocupação central, sendo dada "uma nova face" à profissão docente em Portugal (Teodoro, 1994).

Decorre do exposto que, após o 25 de Abril de 1974, se viveram tempos de grande mudança em matéria de Ensino e de Educação no nosso País. Uma das principais "inovações" ao nível dos ensinos Preparatório e Secundário passou pela profissionalização dos professores em exercício e por significativas reformas ao nível da formação inicial, estas últimas protagonizadas pelas Faculdades de Ciências, que haviam recentemente criado as Licenciaturas do *Ramo de Formação Educacional*. A estas sucederam-se as Universidades Novas, com as *Licenciaturas em Ensino* e as, hoje, designadas Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física do Porto e Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa, com os cursos de formação de professores de Educação Física. Uma das principais inovações introduzidas por estes cursos passou pela integração das três componentes da formação de professores (científica, psicopedagógica e prática assistida) numa

única estrutura curricular, e a ter lugar ainda antes do início do exercício autónomo da profissão (CNE, 1988/89; Campos, 1993; Teodoro, 1994).

Apesar da grande resistência que, desde sempre, as universidades ofereceram à ideia de ministrar cursos de formação de professores e apoiar a sua profissionalização - dado (entre outros) o desprestígio a eles associado e a ideia de que não é necessária qualquer formação educacional específica para se poder ensinar -, estas acabaram por dar um importante passo no sentido da inversão do cenário anteriormente retratado (Patrício, 1988; Campos, 1989; 1995; Nóvoa, 1989, 1992a; Ribeiro, 1989; Jesus, 1993; Alarcão, 1996; Borralho, 2001). Em 1971, as Faculdades de Ciências começaram a atribuir os graus de bacharelato e licenciatura no *Ramo de Formação Educacional*, iniciativa que foi classificada por Vaza e colaboradores (1986, p.184) como "um projecto portador de inovação". A partir de então, as universidades assumiram a competência de profissionalização dos professores nos domínios do ensino preparatório e secundário, anteriormente da exclusividade das Direcções-Gerais de Ensino. A Universidade passou, pois, a assumir a responsabilidade pelo processo de formação inicial dos professores, muito embora continuando a conceder à escola o papel de centro de profissionalização (uma vez que continua a acolher os estágios). Esta mudança, segundo Pardal (1992), apresenta duas vantagens: por um lado, simplifica o processo de formação dos candidatos a professores (uma vez que ministrada numa única instituição); por outro, possibilita que as universidades acompanhem os seus formandos até ao início da sua actividade profissional. Falamos, então, das *Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional* e das *Licenciaturas em Ensino*.

2.1. As Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional

Criadas pelas Faculdades de Ciências de Lisboa, Porto e Coimbra, as *Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional* (LRFE) surgiram como um projecto pioneiro em matéria de formação inicial dos professores do ensino pós-primário não superior. A sua entrada em vigor, em 1971, deu o mote a uma série de mudanças ao nível da formação inicial de professores em Portugal, de entre as quais Vaza e colaboradores (1986, p.184) destacam: "(i) a partilha, por parte da universidade, da formação dos seus alunos com outras estruturas do sistema de ensino, em particular as [então] escolas dos ensinos preparatório e secundário (aquando da realização dos estágios pedagógicos); (ii) o emergir de novas áreas disciplinares nos planos de estudo destes cursos; (iii) uma mudança e uma maior diversidade no perfil daqueles que asseguram a formação dos futuros professores; e, (iv) uma

mudança na relação professor-aluno, distanciando-se cada vez mais da "tradicionalmente instituída".

No que se refere à sua estrutura curricular, as LRFE caracterizavam-se, inicialmente, pela autonomia das várias componentes de formação. Assim, durante os três primeiros anos era assegurada, exclusivamente, a componente científica do curso (que integrava o tronco comum) que, uma vez concluída, dava ao aluno a possibilidade de optar entre o *Ramo de Especialização Científica* e o *Ramo de Formação Educacional*. Uma vez enveredando por esta segunda alternativa, o aluno tinha, então, no 4º ano, e pela primeira vez, contacto com a vertente psicopedagógica do curso, surgindo, no 5º ano, o estágio pedagógico e a apresentação de uma monografia científica (Vaza *et al.*, 1986; Pardal, 1992; Valente, 2002).

A partir de 1980, desencadearam-se duas alterações substanciais na sua organização curricular: (i) a introdução do sistema de unidades de crédito (que permitiu uma maior flexibilidade e uma interligação entre as diferentes áreas disciplinares), e (ii) a integração da componente de formação psicopedagógica já no 3º ano da licenciatura, alargando-se esta aos 3º e 4º anos do curso². De salientar, no entanto, que muito embora, logo desde o início, as LRFE tenham assumido como um dos seus princípios de base a ideia de que teoria e prática são vertentes complementares da formação dos futuros professores, a verdade é que "na prática" este tipo de cursos assume como "... *prioritário e prevalecente o domínio do saber sobre o saber fazer e de ambos sobre o saber ser ou o saber estar*" (Vaza *et al.*, 1986, p.184). Este "domínio" está bem patente no currículo dos cursos, no qual os quatro primeiros anos são predominantemente teóricos, havendo apenas lugar para uma componente mais prática e, eventualmente, integradora, no 5º e último ano, com o estágio pedagógico (modelo sequencial). Aqui reside, aliás, uma das principais diferenças entre a LRFE e as Licenciaturas em Ensino (LE) propostas pelas Universidades mais recentes. Nestas últimas, teoria e prática/formação científica e formação psicopedagógica surgem intencionalmente integradas³.

² Existem algumas variantes entre as três Faculdades de Ciências (Lisboa, Porto e Coimbra) que, ainda hoje, asseguram este tipo de licenciaturas. Por exemplo, na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Coimbra, a partir de um plano de estudos comum nos dois primeiros anos, o aluno pode optar pelo Ramo de Especialização Científica ou pelo Ramo de Formação Educacional. No caso da Faculdade de Ciências do Porto, os alunos podem escolher entre três ramos de especialização (uma vez concluídos os dois anos de formação comum): Científico, Científico-tecnológico e Educacional. Por sua vez, na Faculdade de Ciências de Lisboa, a escolha é feita logo no início do curso, podendo os alunos optar entre as licenciaturas científicas (ou científico-tecnológicas) e as licenciaturas em Ensino.

³ Há, no entanto, quem se questione sobre o valor do modelo integrado. As dúvidas prendem-se, por um lado, com a falta de articulação entre a formação científica e a pedagógica e, por outro, com alguma incerteza em relação à qualidade da formação assegurada. Campos (1995), referindo-se a este último aspecto, afirma que se questiona o grau de investimento realizado pelos responsáveis das disciplinas da área científica que, mostrando-se cépticos em relação à validade do modelo integrado, e atribuindo um

2.2. *As Licenciaturas em Ensino*

Emergidas em 1978, as *Licenciaturas em Ensino* surgiram num momento em que as recém-criadas Universidades do Minho e Aveiro, o Instituto Universitário dos Açores e o Instituto Politécnico da Covilhã se destacavam pelo seu forte investimento na formação inicial de professores (Pardal, 1992; Campos, 1995; Pacheco, 1995). Tendo começado por abrir, em 1975, diversos cursos de bacharelato em Ensino - para os professores do Ciclo Preparatório e para o Curso Unificado -, cedo perceberam a necessidade de avançar para o grau de licenciatura para os Cursos Preparatório, Geral e Complementar. A este esforço juntou-se o Instituto Universitário de Évora⁴, que avançou directamente para o grau de licenciatura.

Exclusivamente vocacionadas para formar professores, e com objectivos claramente profissionalizantes, as *Licenciaturas em Ensino* (LE) colocam em paralelo a formação científica específica e a formação psicopedagógica. Ou seja, desde o 1º ano, estas duas componentes de formação surgem em simultâneo nos seus *curricula*, dando sentido ao designado *modelo integrado*. O estágio pedagógico surge no 5º ano do curso, conjuntamente com um Seminário, através dos quais se procura a integração e a síntese das formações (Pardal, 1992; Roldão, 2002; Sanches & Petrucci, 2002). Assim, os planos de estudo das LE permitem que o candidato a professor realize integradamente a aprendizagem das matérias que irá ensinar e que - através da Prática Pedagógica - tome contacto progressivo com “o terreno” e com os problemas concretos da profissão escolhida.

Tendo, durante a década de 70, ficado à margem do protagonismo assumido pelas Faculdades de Ciências e pelas Universidades Novas na oferta de cursos especialmente vocacionados para a formação de professores, as Faculdades de Letras (das Universidades de Coimbra, do Porto e de Lisboa) cederam - cerca de 20 anos depois - às reivindicações dos seus alunos. Insatisfeitos com a discriminação a que estavam sujeitos em relação aos colegas formados noutras universidades, começaram a pressionar as suas Escolas no sentido de garantirem a formação

estatuto inferior à formação de professores, parecem investir menos nestes cursos, comparativamente a outros onde as mesmas disciplinas são ministradas. Nalguns sectores universitários observa-se uma sobrevalorização da formação científica em detrimento da formação educacional/pedagógica e alguma hostilidade em relação às Ciências da Educação. As disciplinas associadas a estas últimas são, por muitos, percebidas como “pseudo-ciências” e sem utilidade prática (Patrício, 1986; Nóvoa, 1992b; Jesus, 1993; Pacheco, 1995; Dias, 2002).

⁴ Mais tarde, em 1983, são também criadas *Licenciaturas em Ensino* nos Institutos Universitários da Beira Interior e no de Trás-os-Montes e Alto Douro (Capie, 1986).

específica para a docência. Assim, em 1987, as Universidades de Coimbra, do Porto e de Lisboa, bem como a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa avançaram, também, com os Ramos Educacionais para os respectivos cursos.

3. Enquadramento legal dos cursos de formação de professores

Doze anos após a “Revolução de Abril”, a sociedade portuguesa sofreu uma profunda reforma em termos da sua organização educativa, com significativas implicações na formação inicial de professores. Na sua génese esteve a aprovação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), em Junho de 1986. A par das medidas de largo espectro, que atravessaram os diferentes quadrantes do Sistema Educativo Português (administração e gestão escolar, planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, ofertas educativas, escolaridade obrigatória...), foram seis os princípios que passaram a reger a formação (inicial e contínua) de professores. Assim, a nova LBSE estabelece: (i) a qualificação profissional específica como condição prévia ao exercício autónomo da docência; (ii) a formação inicial como devendo realizar-se, obrigatoriamente, em instituições do Ensino Superior; (iii) a qualificação profissional de professores como devendo ser feita em função dos planos de estudo e necessidades dos alunos a ensinar; (iv) a integração, nos *curricula* de formação de professores, das diferentes componentes da formação; (v) a formação contínua como uma dimensão indispensável da formação de professores; e, finalmente, (vi) a formação como devendo estimular práticas reflexivas de auto-aprendizagem, favorecer a investigação e inovação em relação com a actividade educativa e abrir possibilidades à mobilidade dos docentes (Patrício, 1988; Campos, 1995; Figueiredo, 1998).

Neste novo enquadramento legal é, também, de destacar o *Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e Professores* (Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro), que define formalmente os princípios orientadores da formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário. Este diploma estabelece como objectivos fundamentais da formação inicial de professores: *"a) a formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios; b) a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade; c) a formação científica no domínio pedagógico didáctico; d) o*

desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica; e) o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica” (artigo 7º).

Conferindo às Universidades a responsabilidade pela formação dos professores do 3º Ciclo e do Ensino Secundário (artigos 13º e 14º), o *Ordenamento Jurídico* estabelece como componentes fundamentais da formação dos professores destes níveis de ensino: "(i) *uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; (ii) uma componente de ciências da educação; (iii) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada” (artº 15º). No que se refere ao peso curricular assumido por cada uma destas componentes, este varia em função do nível de ensino em que o futuro docente irá leccionar. Assim, o peso da componente científica é tanto maior quanto mais elevado é o nível de ensino. Nos cursos correspondentes ao 2º e 3º ciclos, a formação na primeira componente (cultural e científica, na respectiva especialidade) não deve ser superior a 70% da carga horária, enquanto que para o Ensino Secundário o limite situa-se nos 80% (artº 18).*

3.1. Elementos normativos dos estágios pedagógicos

Com a duração de um ano, o estágio pedagógico surge como uma componente curricular dos cursos de LE e das LRFE, constando do 5º e último ano do seu plano de estudos. Caracterizado pelo exercício supervisionado da actividade docente - em situação real de trabalho -, este tem lugar em estabelecimentos do Ensino Básico e/ou Secundário, e encontra-se regulamentado pela Portaria nº 431/79 de 16 de Agosto (posteriormente alterada pelas portarias nºs 791/80, de 6 de Outubro, e 176/83 de 2 de Março). Comum aos dois sistemas de formação (*modelo sequencial e modelo integrado*), este diploma estabelece as regras fundamentais de organização e funcionamento dos estágios pedagógicos do 3º Ciclo e Ensino Secundário: as condições de inscrição no estágio, os critérios de distribuição dos candidatos pelos núcleos de estágio, os elementos que integram estes núcleos e as normas relativas à classificação dos estágios, entre outros. Neste documento são também definidas as atribuições correspondentes a cada um dos agentes envolvidos neste processo, ou seja, os orientadores/supervisores da universidade, os orientadores das escolas e os alunos estagiários.

Uma vez definidas as normas gerais de funcionamento dos estágios pedagógicos – através da Portaria nº 431/79 de 16 de Agosto - foi incumbida às universidades a tarefa de, em conjunto, elaborarem um regulamento de estágios comum. Tal esforço não se veio, contudo, a verificar, tendo cada uma das instituições avançado com o seu próprio regulamento interno. De referir, no entanto, a grande proximidade dos princípios fundamentais que regem cada um destes regulamentos que, aliás, surgem, em grande parte, inspirados no regulamento de estágios inicialmente criado para as Faculdades de Ciências (Despacho 103/78 de 4 de Dezembro). Segundo Pacheco (1995), à excepção das normas relativas à classificação final dos estágios (que se distinguem de forma significativa) ou de uma ou outra diferença nalguns conceitos e no serviço docente dos estagiários, grande parte desses regulamentos são o resultado de uma espécie de *"...recauchutagem das sucessivas disposições legislativas sobre o estágio"* (p.93).

De acordo com os diplomas que regulamentam os estágios pedagógicos das LE e das LRFE (Portaria nº 431/79 de 16 de Agosto e o Despacho nº103/78 de 4 de Dezembro), o candidato a professor pode inscrever-se no estágio uma vez concluídos os quatro primeiros anos da Licenciatura, na condição de possuir apenas uma cadeira anual (ou duas semestrais) em atraso. Integrando um grupo de quatro ou cinco elementos, o candidato é colocado numa escola do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e/ou Secundário, onde passará (na condição de "professor contratado") a assumir a responsabilidade por duas turmas do 3º ciclo e/ou do Secundário. A acompanhá-los deverão estar docentes da universidade e da escola, que assumem o papel de orientadores/supervisores de estágio. No seu conjunto - estagiários e orientadores -, constituem aquilo que se designa de "núcleo de estágio".

Ao longo do ano lectivo em que se processa o estágio, é esperado que os formandos se envolvam num conjunto de actividades, de âmbito e natureza diversa, tendo como objectivos (Cf. Despacho nº103/78 de 4 de Dezembro) *"...o aperfeiçoamento dos estagiários (i) na relação ensino-aprendizagem; (ii) na intervenção na escola; e, (iii) na relação com o meio, através da sensibilização para uma auto-formação contínua nos campos científico, psico-pedagógico, didáctico e relacional"*. Com a criação de novos cursos de Licenciatura, nas Faculdades de Letras (Lisboa, Porto e Coimbra) e na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, é publicado um novo diploma (Portaria nº659/88 de 29 de Setembro), no qual os objectivos dos estágios pedagógicos ganham maior especificidade: *"(i) Integrar, de forma progressiva, orientada e apoiada, o aluno no exercício da docência; (ii) estruturar o processo de ensino-aprendizagem; (iii) integrar a função docente numa perspectiva interdisciplinar; (iv) desenvolver a*

capacidade de direcção e orientação educativa da turma; (v) desenvolver a competência nos domínios de observação e de avaliação, reconhecendo esta como um processo contínuo; (vi) desenvolver a capacidade de relacionamento com todos os elementos que integram a comunidade escolar; e, finalmente, (vii) contribuir para que a acção educativa desenvolva a interacção escola/comunidade" (artº 3º).

De acordo com o Despacho 103/78 de 4 de Dezembro (artºs 4 a 10), as actividades estipuladas para o estágio - com vista ao atingir dos objectivos enunciados - surgem organizadas de acordo com a seguinte tipologia: (i) *Actividades de ensino-aprendizagem*, que incluem a leccionação em duas turmas próprias, a regência de aulas na turma do(s) seu(s) orientador(es) - se possível de um nível de escolaridade diferente das suas -, e a assistência a aulas dadas pelo(s) orientador(es) e pelos seus colegas estagiários; (ii) *Actividades de intervenção na escola*, que passam, por exemplo, pela participação em iniciativas já existentes ou pela organização, por sua iniciativa, de actividades várias de dinamização/animação da escola e da sua comunidade; (iii) *Actividades de relação com o meio*, compreendendo o contacto com os pais e encarregados de educação, a organização de visitas de estudo ou, ainda, a prática de direcção de uma das suas turmas, assumida formalmente por si ou em cooperação com outro professor; (iv) *Seminários e sessões de natureza científica e pedagógico-didáctica*, que incluem a organização e/ou a participação em sessões de trabalho onde tem lugar a apresentação, discussão e esclarecimento de temas ligados quer à área da sua especialidade científica, quer às Ciências da Educação; e, (v) *Actividades de coordenação*, que passam pela realização de reuniões regionais e/ou nacionais, gerais ou por níveis de ensino.

Ao longo do decurso do estágio, cabe ao(s) orientador(es) da escola o acompanhamento dos estagiários na sua prática diária, fazendo parte do rol de atribuições deste profissional (Cf. Despacho nº103/78 de 4 de Dezembro - ponto 18 a 20): *"(i) programar as actividades do núcleo ao longo do ano escolar; (ii) dar apoio aos estagiários, nomeadamente na preparação do trabalho docente, na resolução das dificuldades encontradas nesse mesmo trabalho e na análise crítica dos resultados, bem como no alargamento da sua cultura científico-pedagógica; (iii) assistir a aulas dos estagiários, quer nas turmas destes quer nas próprias; (iv) sensibilizar e apoiar os estagiários nas tarefas inerentes à direcção de turma; (v) participar nas reuniões da sua comissão de estágio e nas reuniões regionais e/ou nacionais; (vi) participar, quando solicitado ou quando julgado oportuno, nos seminários de carácter científico; (vii) realizar, dentro do núcleo de estágio, seminários pedagógico-didácticos por disciplina; (viii) apoiar a participação do núcleo nas actividades de dinamização das escolas; (ix) coordenar a elaboração*

pelo núcleo de relatórios sucintos sobre a actividade desenvolvida nos núcleos, quando solicitados pelas respectivas direcções regionais de ensino".

No que toca ao(s) orientador(es) da universidade, durante o tempo destinado às actividades de supervisão, é da sua responsabilidade: "(i) *intervir no âmbito das comissões de estágio, na planificação e coordenação de cada núcleo de estágio; (ii) orientar cientificamente os estágios a seu cargo; (iii) reunir periodicamente com os orientadores de estágio dos ensinos preparatório (básico) ou secundário e alunos estagiários do seu núcleo, de acordo com as actividades programadas pela respectiva comissão de estágio; (iv) assistir a aulas do aluno estagiário, sempre que possível, e participar na discussão das mesmas; e (v) intervir na avaliação/classificação do trabalho dos alunos estagiários do seu núcleo".*

Quanto à avaliação e classificação do trabalho desenvolvido pelos estagiários, estas são da responsabilidade conjunta dos orientadores da universidade e orientadores da escola. Neste processo, são tidos como parâmetros de avaliação "(i) *a prática docente (aulas e sua preparação); (ii) os seminários, sessões e outros trabalhos; (iii) a intervenção na escola e no meio; e (iv) as atitudes".*

3.1.1. Os estágios pedagógicos na Universidade do Minho

Após um curto período dedicado à formação inicial de professores bacharéis (entre 1975 e 1979), a Universidade do Minho cria, no ano lectivo de 1978/79, os seus primeiros cursos de Licenciatura em Ensino (através das Portarias nº 919/83, de 7 de Outubro, nº 442/89, de 15 de Junho e Resoluções SU-1/91 e SU-2/91). Em 1984, é aprovado o primeiro Regulamento Interno dos Estágios Pedagógicos da Universidade do Minho (Despacho Reitoral 21/84 de 5 de Dezembro), que permaneceu válido até Setembro de 1994, data da entrada em vigor de um novo Regulamento Interno (pelo Despacho Reitoral - 115/94). Em Abril de 1997 surge uma terceira versão deste Regulamento (Despacho Reitoral - 14/97), e novas alterações foram introduzidas em 1999, dando lugar (através do Despacho Reitoral 49/99, de 3 de Novembro) àquele que constitui o actual *Regulamento Interno dos Estágios Pedagógicos da Universidade do Minho*. De referir que qualquer uma destas versões tem inúmeros pontos em comum com as normas orientadoras de âmbito nacional (Despacho nº 103/78 de 4 de Dezembro e Portaria 431/79 de 16 de Agosto).

Uma análise mais aprofundada da "evolução" dos quatro regulamentos que vigoraram até à data leva-nos a constatar que, apesar de algumas alterações feitas à versão inicial, são pouco significativas as mudanças introduzidas nas versões

mais recentes. É, então, na entrada em vigor do segundo *Regulamento Interno* (pelo Despacho Reitoral 115/94), que são operadas as principais mudanças. Uma das mais significativas prendeu-se com a extinção da, então, designada "Comissão Interna de Estágio", órgão exclusivamente constituído por professores da Universidade e que tinha, entre outras, a incumbência de avaliar os estagiários. Era, também, da responsabilidade desta Comissão, a nomeação de uma equipa de dois ou três dos seus membros para orientar e coordenar um mesmo conjunto de núcleos de estágio (Silva, 1999, texto policopiado). Com o desaparecimento desta Comissão, o estágio passa a organizar-se em torno das já existentes estruturas: o Núcleo de Estágio, a Comissão de Estágios (inicialmente designada de "Comissão da Especialidade") e a Comissão Coordenadora (o anterior "Conselho Coordenador"). É também nesta transição que deixa de ser contemplada a possibilidade (que nunca chegou a ter carácter de obrigatoriedade) de cada estagiário assumir formalmente a direcção de uma das suas turmas. Assim, passa a fazer parte do seu rol de actividades/deveres de estágio, o mero acompanhamento de um outro professor (geralmente o seu orientador da escola) no desempenho das suas funções de Director de Turma. Outras alterações foram introduzidas nos parâmetros de avaliação do estagiário, deixando esta de ficar exclusivamente centrada na prestação do estagiário em sala de aula, para passar a abarcar os diferentes contextos de actuação (a universidade, a escola e/ou o meio mais alargado). Às alterações ocorridas acrescenta-se o facto de a avaliação dos estágios passar a ser uma responsabilidade partilhada entre o(s) orientador(es) da universidade e o(s) da escola, cabendo a cada um deles 50% da classificação final.

No que se refere às mudanças introduzidas pelos regulamentos posteriores (Despacho Reitoral - 14/97 e Despacho Reitoral 49/99), estas foram menos significativas, situando-se, fundamentalmente, ao nível de uma maior especificação de um ou outro ponto (por exemplo, surgem discriminadas as funções do presidente da Comissão de Estágio que até aí não existiam, bem como alguns aspectos relativos às reuniões desta Comissão - e.g., "*...na reunião final os estagiários não poderão estar presentes, aqui os orientadores apresentarão a sua proposta de classificação, devidamente fundamentada*") ou da alteração da forma como se encontrava organizado um ou outro item/artigo do documento. De acrescentar que, com a entrada em vigor do actual *Regulamento* (Cf. DT-49/99, de 3 de Novembro), as visitas do orientador da universidade à escola onde se encontra afectado o seu núcleo passam a assumir carácter obrigatório. Tais visitas incluem a observação das aulas dos estagiários e a sua posterior discussão, devendo nelas estar presentes todos os elementos do Núcleo de Estágio. Neste novo regulamento passa a restringir-se a uma as possibilidades de, em caso de reprovação no

estágio, o aluno repetir esta componente curricular (qualquer alargamento pressupõe a autorização do Reitor, sob proposta da Comissão Coordenadora). Ainda no artº 18º, respeitante à classificação de estágio, foi introduzida uma outra alteração, decorrente do carácter algo dúbio da redacção anterior, referente aos cursos bidisciplinares ("*Considera-se reprovado o aluno que no estágio de uma disciplinas ou duas disciplinas tenha obtido uma classificação inferior a 10 valores*"). Assim sendo, no actual regulamento, o artº 18º surge redigido da seguinte forma: "*No caso dos estágios bidisciplinares, considera-se reprovado o aluno que no estágio de uma das disciplinas obtenha uma classificação inferior a dez valores*".

Por forma a conhecer mais aprofundadamente a actual "dinâmica" dos estágios pedagógicos da Universidade do Minho, apresentamos com maior detalhe o regulamento actualmente em vigor. Os diferentes itens do *Regulamento Interno* surgem organizados de acordo com quatro grandes capítulos: (i) a natureza e objectivos do estágio; (ii) a sua organização e funcionamento; (iii) a avaliação e classificação; e (iv) o acesso ao estágio.

O estágio começa quando o candidato a professor é colocado numa escola e passa a assumir a responsabilidade por duas turmas do 3º Ciclo e/ou do Ensino Secundário. Ao longo de todo este ano lectivo, a sua actuação é orientada e supervisionada por (pelo menos) dois docentes - um na escola e outro na universidade -, os quais, conjuntamente com o total de formandos que integram aquele grupo, constituem o seu Núcleo de Estágio. De acordo com o artº 11º do RT- 49/99 de 3 de Novembro, é da competência deste núcleo, a organização de aspectos como (i) a planificação das regências e assistências a assegurar por cada um dos estagiários; (ii) a organização de actividades de natureza científica e pedagógico-didáctica; e, (iii) a dinamização de actividades de intervenção na escola e no meio circundante.

No que se refere às actividades que são desenvolvidas no âmbito da escola, grande parte do acompanhamento ao nível da planificação, organização e concretização das mesmas fica a cargo do supervisor para ali nomeado. As atribuições deste último distinguem-se, em vários aspectos, das do supervisor da Universidade, tendo em conta as especificidades que marcam os respectivos papéis e contextos de actuação. Cabe, assim, ao supervisor da escola (artº 14º): (i) "*a orientação pedagógico-didáctica da prática docente dos estagiários, mediante a observação de aulas e participação na discussão das mesmas*"; (ii) a dinamização de sessões de trabalho com os estagiários, atendendo aos seus "*objectivos e necessidades de formação*"; (iii) o apoio à integração dos estagiários na escola e no meio circundante; e, ainda, (iii) a avaliação dos seus orientandos, em parceria com o supervisor da universidade.

No que toca ao(s) orientador(es) da Universidade (artº 13º), é da sua responsabilidade: (i) a orientação científica dos estágios a seu cargo; (ii) o estabelecimento de reuniões periódicas com os restantes membros do(s) seu(s) núcleo(s); (iii) a promoção de iniciativas como seminários e sessões de trabalho de carácter científico (por forma a dar resposta às solicitações/dificuldades dos formandos); e, (iv) a observação e avaliação (conjuntamente com o orientador da escola) do desempenho de cada um dos seus estagiários.

Quanto aos estagiários, os seus deveres/obrigações (artº 15º) passam pelo assegurar do serviço docente que lhes foi atribuído na escola; pela elaboração de um *dossier* (individual) de estágio para apresentar junto dos seus orientadores; pela participação na planificação das actividades do seu núcleo de estágio; e, ainda, pelo assistir às aulas do(s) seu(s) orientador(es) da escola, bem como dos seus colegas de núcleo (ou, se necessário, de qualquer outro docente desse mesmo estabelecimento de ensino). Faz também parte do seu rol de actividades obrigatórias: o acompanhamento do supervisor da escola na sua função de Director de Turma; a dinamização de actividades educativas no âmbito da escola e do meio circundante; a participação *"nas sessões de natureza científica específica e pedagógica realizadas no núcleo de estágio ou na escola onde o estágio funciona"*; e, ainda, a participação nas diferentes actividades dinamizadas na universidade, sob a supervisão do(s) orientador(es) desta última. No que toca aos direitos destes formandos, o artº 15º estabelece o direito a ser informado relativamente aos critérios utilizados na avaliação do seu desempenho.

Relativamente a este último tópico - a avaliação dos estágios -, o artigo 17º estipula como parâmetros: o desempenho do estagiário ao nível da prática docente (atendendo a aspectos como a planificação, a concretização e a avaliação); o seu grau de envolvimento nas diferentes actividades realizadas ao nível da escola e da universidade; e, ainda, o grau de integração demonstrado no seio da comunidade escolar (atendendo a aspectos como o sentido de responsabilidade, dinamismo, espírito de iniciativa, relação com os alunos, professores e comunidade educativa, em geral). Constam, também, entre o rol de critérios de avaliação, a assiduidade e pontualidade do estagiário, bem como o seu contributo - através das actividades desenvolvidas - para a integração escola/meio circundante e para a inserção social dos seus alunos.

No âmbito da dinâmica aqui descrita, para além do Núcleo de Estágio, há ainda a considerar duas outras estruturas: a Comissão de Estágio e a Comissão Coordenadora. A Comissão de Estágio constitui o órgão representativo de cada um dos cursos de Licenciatura. É formada pelo Director de Curso (ou um seu representante), por todos os orientadores (da escola e da universidade) e por um

representante dos estagiários de cada núcleo. Sendo presidida (pelo período de um ano) por um docente universitário, eleito pelos restantes membros da Comissão, esta tem como incumbências o acompanhamento e a coordenação das actividades dos diferentes núcleos de estágio do respectivo curso. Mais concretamente, cabe-lhe a definição dos critérios de avaliação e de acompanhamento e observação dos estagiários; a coordenação e apoio de actividades de cariz científico e pedagógico-didáctico a desenvolver pelos diferentes núcleos; a representação dos núcleos que gere junto do órgão máximo de coordenação dos estágios (a Comissão Coordenadora). A esta última cabe o papel mais alargado de coordenar/gerir as actividades das diferentes comissões de estágio; de assegurar a uniformização dos critérios de avaliação utilizados; de proceder à avaliação do funcionamento global dos estágios; e, ainda, fazer a ponte com os estabelecimentos dos ensinos Básico e Secundário que acolhem os estágios, através do estabelecimento de protocolos de cooperação. Neste órgão, presidido por um docente universitário nomeado pelo Reitor, têm assento todos os Presidentes das Comissões de Estágio, um representante dos orientadores das escolas e um representante dos estagiários. É também da incumbência da Comissão Coordenadora, pronunciar-se sobre a nomeação dos docentes universitários orientadores de estágio e, caso necessário, propor alterações ao *Regulamento Interno do Estágio Pedagógico*.

4. Síntese e considerações finais

Tal como foi possível constatar, nestes últimos 30 anos, o Sistema Educativo Português foi palco de inúmeras mudanças, das quais resultaram (entre outras) sucessivas alterações em matéria de formação de professores. Na origem destas mudanças estiveram uma multiplicidade de factores, alguns dos quais tivemos a oportunidade de descrever, e que, de uma forma mais ou menos concertada, concorreram para a definição das actuais linhas mestras do Sistema Educativo. No que se refere, especificamente, à formação dos candidatos a professores dos 3º Ciclo e do Ensino Secundário, uma das mudanças mais significativas - e uma das suas grandes "conquistas" - passou pela exigência de uma licenciatura com grau necessário a todo o exercício docente e a criação de cursos ou de vias de cursos directamente vocacionados para a formação inicial de professores.

Apesar das conquistas realizadas, que fazem da história mais recente da formação de professores uma história de sucesso, Nóvoa (1992a) chama a atenção para a existência de alguns "capítulos" menos bem resolvidos, sobre os quais é necessário reflectir e intervir. Com efeito, após um período de "instalação" e de

experimentação dos modelos emergidos nos anos 70, a formação de professores convive agora com várias dificuldades. Para além do fracasso de algumas das medidas implementadas e dos retrocessos ocorridos ao nível da dignificação da classe docente, nomeadamente em termos da sua representação social, são várias as limitações apontadas à qualidade e ajustamento desta formação (Nóvoa, 1992a; Teodoro, 1996). Assim, (re)questionam-se, hoje, os principais modelos de formação de professores, nomeadamente o seu grau de fidelidade para com os seus princípios fundadores (e.g., em que medida é que o *modelo integrado* assegura, realmente, a articulação entre formação científica e pedagógica), ou a qualidade da formação assegurada e o seu grau de adequação à actual realidade do Ensino (interesses e necessidades dos alunos, dinâmica das escolas, expectativas da Sociedade...). As crescentes dificuldades de inserção no mercado de trabalho, a relevância social e o real interesse da formação inicial de professores para os alunos destes cursos (venham eles a ser, ou não, professores), ou os critérios de selecção e de colocação muito assentes na média do curso (quando esta pode variar, fundamentalmente, de acordo com o estabelecimento de ensino frequentado) juntam-se ao aglomerado de "inquietações" que marcam o actual panorama da formação de professores, da profissão docente e do Sistema Educativo Português em geral.

A multiplicidade de mudanças entretanto ocorridas no panorama nacional (e internacional), não apenas no que se refere ao Ensino e à Educação, mas, também, ao Mercado de Trabalho, tornaram inevitável a necessidade de introduzir profundas mudanças nesta área, não meramente ao nível jurídico e organizacional, mas, também, nos modelos teóricos e nas práticas que configuram a formação de professores. Face a algumas das "inquietações" anteriormente relatadas, foi criado - pela Resolução do Conselho de Ministros nº88/97, de 9 de Junho - o *Grupo de Missão para a Acreditação da Formação de Professores* (GMAFP), no seguimento do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, nº3/96, de 11 de Dezembro). A este grupo de trabalho foi incumbida a missão de elaborar propostas que servissem de base à elaboração de um novo ordenamento jurídico da formação inicial de professores, em substituição do, ainda em vigor, Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro (GMAFP, 1998). Pretendia-se, antes de mais, que procedesse à elaboração de propostas em termos do perfil profissional dos docentes (seu âmbito de actuação - em termos de nível e área/disciplina de docência - e competências exigidas no seu desempenho profissional) e da definição do perfil das formações a assegurar (estrutura curricular e outras condições relativas à organização dos cursos).

Em segundo lugar, era pedido a este grupo de trabalho que elaborasse um conjunto de propostas relativas à criação de um sistema de acreditação dos cursos e de um organismo competente para o efeito. Esta ideia de criar um sistema de acreditação da formação inicial de professores surgiu, aliás, de um parecer elaborado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), em Setembro de 1996, que salientava a necessidade de "...desburocratizar o processo de reconhecimento de habilitação profissional..." e no qual se preconizava "...a figura de "acreditação" como preferível à de "reconhecimento" dos cursos" (CRUP, 1996, cit. por GMAFP, 1998, p. 73). Tal ideia foi reforçada, pouco tempo depois, pelo CNE (Dezembro de 1996) e pelo Governo, em Janeiro de 1997, dando o mote à criação do *Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores* (INAFOP), um organismo público independente, constituído por representantes de diferentes entidades: as instituições de formação, os professores dos ensinos Básico e Secundário, os pais dos alunos, os Departamentos do Ministério de Educação, entre outros.

Tendo como principal incumbência a acreditação profissional da formação inicial de professores⁵, o INAFOP definiu os critérios, instrumentos e a metodologia necessários à apreciação da adequabilidade dos diferentes cursos de formação inicial de professores, atendendo às exigências de qualidade do desempenho profissional docente para que qualifiquem. A este processo de apreciação dever-se-iam submeter todos os cursos de formação inicial de professores do País (já existentes ou em processo de criação), das diferentes instituições do Ensino Superior Público e Privado, tendo como referência os perfis de desempenho docente e os padrões de qualidade entretanto definidos (Campos, 2000; Formosinho & Niza, 2001). Tal apreciação visava a credenciação destas diferentes instituições para certificar os diplomados com qualificação profissional para a docência (Campos, 2000). Deste esforço resultaram uma série de documentos de reflexão e de projectos de recomendação (*vide*, por exemplo, o relativo à *Iniciação à prática profissional: A prática pedagógica na formação inicial de professores* – Formosinho & Niza, 2001).

Entretanto, as eleições e a mudança de Governo em Portugal, em Maio de 2002, deram lugar à extinção deste Organismo e à suspensão de uma série de propostas em matéria de formação dos professores. De todo esse processo resultaram diversas reflexões, algumas delas centradas mais especificamente sobre a iniciação à prática profissional - os estágios pedagógicos. Integrando a

⁵ Fazia também parte das suas funções a acreditação da formação contínua e especializada, e a inspecção das instituições e cursos do Ensino Superior (públicos e privados), bem como dos cursos de formação especializada e das acções de formação contínua asseguradas por estas instituições ou pelos Centros de Formação Contínua de Professores (Campos, 2000).

componente de formação correspondente à *prática pedagógica*, o estágio emerge como uma das questões mais largamente debatidas, sendo comumente aceite a necessidade de melhorias substanciais nesta componente da formação dos futuros professores (Lima *et al.*, 1995; CRUP, 1997; Campos, 2000; Sanches & Petrucci, 2002; Valente, 2002). Na sua origem, está a identificação de uma série de problemas/dificuldades ao nível da sua organização e gestão, da qualidade da formação assegurada ou, ainda, de aspectos regulamentares. Entre tais dificuldades, salientáramos o número insuficiente de escolas disponíveis para o acolhimento de estágios (dada, entre outros, a falta de serviço docente), a escassez de professores devidamente qualificados para a supervisão da prática pedagógica ou a pouca articulação existente entre as universidades e escolas implicadas neste processo. A estas acrescentem-se o pouco poder detido pelas universidades na selecção dos contextos (escolas) e dos agentes de formação que com elas colaboram (os supervisores das escolas) - ainda sob a tutela do Ministério da Educação (Formosinho, 1996; Valente, 2002; Sanches & Petrucci, 2002) - ou, nas palavras de Formosinho e Niza (2001), "*...a atribuição pelas instituições de formação, sem critérios de aferição a nível nacional, de uma classificação profissional que condiciona toda a futura carreira docente*" (p.15).

É neste quadro, que encontramos o actual candidato a professor. Cada vez mais consciente das dificuldades existentes ao nível do mercado de emprego, um tanto ou quanto apreensivo com as oportunidades de acesso e estabilidade no mesmo, ou com o estatuto algo fragilizado da profissão docente aos olhos da Sociedade, debate-se, frequentemente, com dúvidas relativamente à sensatez da sua escolha e à continuidade do seu projecto vocacional e de carreira. Para aqueles que decidem levar avante este projecto, o estágio pedagógico surge como o culminar de um percurso, de aproximadamente cinco anos, que o conduz ao "lado de lá": a profissão docente. Enquanto momento particular de (trans)formação e de entrada no mundo profissional e na vida adulta, o estágio integra uma multiplicidade de vivências e de percepções cuja riqueza e diversidade procuraremos retratar ao longo da presente dissertação. Atendendo à sua relevância e impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores, assume-se o seu conhecimento mais aprofundado como um importante contributo à discussão que actualmente se faz em torno da formação inicial de professores. É com o intuito de as ilustrar que, nos próximos capítulos, se dará particular ênfase à vertente fenomenológica deste momento formativo.

pARTE

2

CAPÍTULO 2

O estágio como contexto de desenvolvimento profissional

1. Introdução.....	39
2. O desenvolvimento profissional dos professores neófitos	40
3. O emergir de um novo paradigma: Pistas para uma síntese integradora	44
3.1. Desenvolvimento profissional: Contornos e dinâmicas	46
3.2. Condições promotoras do desenvolvimento profissional	58
4. Síntese e comentários finais	65

1. Introdução

Após um período de cerca de quatro anos de “exposição” a uma formação fundamentalmente teórica, ao longo da qual o aluno mantém estreito contacto “...com os mais variados aspectos das ciências ou saberes disciplinares...com as disciplinas que analisam e interpretam os seus futuros contextos profissionais...”, o estágio surge como a oportunidade de “...“unificar” as várias disciplinas que constituem a componente académica dos cursos, através da sua articulação com situações reais” (Ralha et al., 1996, pp.171-2). Muito embora, em anos anteriores do curso, possa ter havido algum contacto com as escolas e com as suas práticas, na grande parte dos casos, este é muito superficial e esporádico, correspondendo o estágio pedagógico à verdadeira estreia na profissão.

Salvo raras excepções, esta é, pois, a primeira vez que o aprendiz de professor terá a oportunidade de estar “do lado de lá”, após um período de cerca de 16 anos no papel de aluno. Nesta etapa da sua profissionalização, o formando tem a oportunidade de “aprender fazendo”, quer através da observação de profissionais mais experientes, quer pela experienciação directa e reflexão sobre o acto de ensino, quer, ainda, pela exploração do meio e das diferentes “ferramentas” que este lhe oferece. É, também, uma oportunidade para começar a pôr em prática os conhecimentos que adquiriu nos primeiros anos do curso, para relacionar os conhecimentos teóricos com as situações práticas, e para começar a construir o seu próprio estilo de actuação (Oliveira, 1992; Matos & Costa, 1993; Ryan et al., 1996; Meijer, Zanting & Verloop, 2002).

Novos saberes, novos papéis, uma maior autonomia e um maior sentido de responsabilidade são alguns dos desafios e exigências contidos neste processo rumo ao “Tornar-se professor” (Cavaco, 1990; Galvão, 1996; Caires, 2001). Em termos concretos, estes traduzem-se num extenso rol de conhecimentos, procedimentos, rotinas e destrezas que é necessário que aprenda a dominar nos diferentes “palcos” em que o professor actua (sala de aula, sala de professores, nos diversos espaços da escola) e na interacção com diferentes actores (alunos, outros professores, pais/encarregados de educação, funcionários, membros do Conselho Executivo...). A planificação das aulas, o desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensino capazes de tornar os conteúdos mais acessíveis e motivantes para os alunos, ou o domínio dos conteúdos/matérias a ensinar são disso exemplos. A estes acrescentem-se a familiarização com e o cumprimento dos programas, a

gestão do tempo e dos comportamentos em sala de aula, a promoção e avaliação das aprendizagens dos alunos, ou o conhecimento da dinâmica do grupo-turma e dos seus diferentes ritmos de aprendizagem. De não esquecer, ainda, a participação em reuniões (de avaliação, do conselho disciplinar...) ou a organização de actividades extracurriculares (Shulman, 1987; Arends, 1995; Pacheco, 1995; Head, Hill & Maguire, 1996; Koeppen, 1998; Sanches & Tomás, 1999).

A riqueza e complexidade que caracterizam este processo têm despertado múltiplos interesses e formas de conceber o modo como os professores neófitos aprendem a ensinar. Procurando recorrer a algumas evidências que têm vindo a ser acumuladas ao nível das práticas e da investigação na formação inicial de professores – ilustrando a complexidade, multiplicidade e interdependência de factores e contextos que jogam neste processo –, o presente capítulo procura clarificar alguns dos “quês” e “comos” das aprendizagens e crescimentos que têm lugar ao longo dos estágios pedagógicos. Pretendendo salientar o carácter multifacetado e pluridimensional deste processo, implicando não meramente uma vertente técnica e procedimental, mas o indivíduo como um todo, nas múltiplas facetas do seu desenvolvimento (conhecimentos, comportamentos, relações e afectos, identidade, personalidade...), são lançadas algumas pistas que poderão servir de base à edificação de um novo modelo de análise, capaz de integrar e sintetizar os múltiplos contributos na área e de clarificar os principais contornos deste “*Tornar-se professor*”.

2. O desenvolvimento profissional dos professores neófitos

Os princípios orientadores da formação inicial de professores, os objectivos a atingir pela mesma ou o perfil de competências a apresentar pelos profissionais recém-formados constituem exemplo de algumas das questões que marcam a actualidade da formação inicial de professores. Em torno destas têm-se gerado inúmeros debates, ensaios e reflexões no seio das comunidades científica e académica, nalguns momentos ocorridos à escala internacional.

No contexto português, e centrando-nos especificamente nos estágios pedagógicos e nos seus contornos legais, estabelece-se como objectivos desta etapa da formação inicial de professores: “(i) *Integrar, de forma progressiva, orientada e apoiada, o aluno no exercício da docência; (ii) estruturar o processo de ensino-aprendizagem; (iii) integrar a função docente numa perspectiva interdisciplinar; (iv) desenvolver a capacidade de direcção e orientação educativa*

da turma; (v) desenvolver a competência nos domínios de observação e de avaliação, reconhecendo esta como um processo contínuo; (vi) desenvolver a capacidade de relacionamento com todos os elementos que integram a comunidade escolar; e, finalmente, (vii) contribuir para que a acção educativa desenvolva a interação escola/comunidade" (Portaria nº659/88 de 29 de Setembro, artº 3º).

Nesta mesma linha, e decorrente de alguns investimentos anteriores no sentido de definir um *perfil de desempenho profissional* ou um *perfil de competências* dos professores da Educação Básica e do Ensino Secundário, surge a proposta do *Grupo de Missão para a Acreditação na Formação de Professores* (GMAFP, 1998). Inspirado em elaborações legais já existentes (ou em construção) de várias instituições de formação de professores portuguesas e/ou de outros países, o perfil traçado procura estabelecer, em linhas gerais, aquilo que se deverá esperar de um professor no início da sua actividade profissional. Abarcando um total de dez dimensões, este perfil aplica-se às diferentes áreas/disciplinas de formação e níveis de ensino, cabendo a sua transformação em objectivos de aprendizagem a cada uma das instituições responsáveis pela formação inicial de professores. Assim, segundo o perfil de competências proposto pelo GMAFP (1998), qualquer professor, uma vez concluído o seu processo de formação inicial, deverá ser capaz de: "(i) *perspectivar o sistema educativo, a escola e a sala de aula como espaços de intervenção ética e cívica; (ii) identificar e analisar problemas sociais contemporâneos e manifestar abertura a áreas de saber e culturas diferentes das privilegiadas pela sua; (iii) saber procurar, seleccionar, organizar e comunicar informação e conhecimento em várias línguas e suportes, em função dos diferentes tipos de problemas; (iv) conhecer os conteúdos da sua área de docência e saber operacionalizá-los para promover a aprendizagem; (v) organizar os processos de educação e ensino através da mobilização crítica e autónoma de conhecimentos científicos e de saberes profissionais, de acordo com o desenvolvimento das crianças e dos jovens e a especificidade dos contextos; (vi) adoptar mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos alunos, a fim de que todos possam atingir os objectivos essenciais da educação e do ensino e aprofundá-los de acordo com as capacidades e potencialidades de cada um; (vii) estimular a participação das crianças e dos jovens no processo educativo, no desenvolvimento das aprendizagens curriculares e na escolha das opções vocacionais; (viii) utilizar a avaliação nas suas diversas modalidades como elemento regulador e factor de qualidade da aprendizagem, do ensino e do funcionamento da escola; (ix) participar na construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo da Escola, em colaboração com os órgãos de direcção e de gestão e as estruturas de orientação educativa; (x) gerir o processo de actualização e aperfeiçoamento dos seus*

conhecimentos, capacidades e competências numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional ao longo da vida” (GMAFP, 1998, p.54)¹.

Apesar da pertinência das propostas apresentadas, dificuldades emergem aquando da implementação dos perfis desejados, destacando-se entre elas a falta de uniformidade de percursos e de estratégias de operacionalização. Esta parece decorrer, por um lado, das múltiplas grelhas teóricas que têm vindo a proliferar em matéria de formação de professores e, também, do carácter vago de alguns dos perfis e dos objectivos estabelecidos.

Numa tentativa de contrariar este cenário, entidades como a UNESCO, a OCDE e a União Europeia têm sido protagonistas e impulsionadoras de um “movimento” que visa equiparar os currículos de formação inicial de professores nos vários países da comunidade internacional, através da criação de directrizes e recomendações conjuntas. Apesar dos esforços realizados, uma análise mais pormenorizada das práticas e da investigação a este nível permite-nos encontrar uma realidade largamente distinta das “intenções” preconizadas. Neste cenário (nacional e internacional), prevalecem, ainda, as múltiplas formas de conceber e fazer a formação inicial de professores, dando lugar a uma “amalgama” de projectos, práticas e modos de definir os objectivos da formação inicial de professores e, em particular, os dos estágios pedagógicos (Ralha-Simões, 1995; Machado, 1996).

A grande diversidade e dispersão de abordagens têm, aliás, justificado alguns investimentos no sentido da sistematização das suas principais tendências. Exemplo disso são os trabalhos de Zeichner (1983), Feinam-Nemser (1990) e Liston e Zeichner (1991) que, através da revisão dos grandes movimentos reformadores que pautaram a formação inicial de professores no século XX, procederam à categorização das *praxis* instituídas. Não sendo nosso objectivo fazer uma caracterização das linhas orientadoras de cada uma das “tradições” identificadas, salientam-se apenas a diversidade de práticas existentes, as múltiplas disciplinas e referenciais teóricos em que surgem inspirados, e as simultâneas distinções e sobreposições identificadas no confronto destas abordagens. Tal diversidade estende-se ao modo como é entendida a relação entre a teoria e a prática, as dimensões e processos que concorrem para o desenvolvimento profissional dos professores ou os princípios, objectivos e estratégias que deverão reger as suas práticas.

¹ Para conhecimento das especificações de cada uma destas dimensões consultar documento do GMAFP (1998) “Referenciais e acreditação da formação de professores” – Colecção Educação para o Futuro, Ministério da Educação.

Entre estas orientações emergem abordagens que oscilam entre concepções mais tecnicistas do *aprender a ensinar* (onde prevalecem princípios de inspiração *behaviorista* e em que o ensino é cientificamente estudado e decomposto em competências de assumida eficácia - as *micro-skills*) e as mais reflexivas e humanistas, onde a reflexão *na* e *sobre* a acção, a autonomia dos formandos e o seu desenvolvimento pessoal surgem como centrais. Na senda de tais concepções surgem práticas de estágio distintas, umas mais vocacionadas para o treino intensivo de competências pedagógicas previamente identificadas (através da modelagem, do *feedback* e das directrizes do orientador) e em que as dimensões psicológica, social ou política do *aprender a ensinar* aparecem em segundo plano; e outras onde a acção, a experimentação e a reflexão sobre a acção e os contextos surgem combinadas, visando o alargamento dos esquemas conceptuais do professor e a aquisição de conhecimento sobre o *como ensinar*. O desenvolvimento pessoal dos futuros professores, a promoção da sua capacidade de reflectir e questionar as suas acções e de construir o seu próprio estilo de ensino são, também, objectivos desta segunda abordagem. Das diferentes perspectivas decorrem, logicamente, diferentes concepções do papel do supervisor e do formando: desde o mestre que ensina as "artes do ofício" ao aprendiz (sujeito passivo), funcionando como modelo profissional e crítico das suas práticas; até ao treinador, companheiro e conselheiro, que estimula e apoia o formando (sujeito activo) na exploração e compreensão das situações e contextos vividos, na actuação sobre os mesmos e na sistematização do conhecimento daí decorrente.

No que se refere ao enquadramento histórico de cada uma destas tendências, entre finais dos anos 60 e o início da década de 80 predominaram as preocupações com a identificação e treino dos comportamentos capazes de assegurar um ensino eficaz, até ao atingir do nível de perícia técnica desejado. Na década de 80, deu-se um forte investimento na exploração de áreas mais ligadas ao *aprender a ensinar*, remetendo para as cognições, crenças e processos mentais subjacentes ao comportamento dos professores em sala de aula. Por esta altura, as grandes preocupações passaram a centrar-se na exploração de aspectos mais ligados à forma como os professores pensam acerca daquilo que fazem, os factores com que os professores têm que lidar nas interacções que têm lugar na sala de aula, ou, ainda, a complexidade, dinâmica e variedade de circunstâncias em que os professores trabalham (Doyle, 1986; Berliner, 1987; Shulman, 1987; Hollingsworth, 1989; Veale, 1989).

As investigações e publicações que daí decorreram, serviram de inspiração às várias reformas entretanto implementadas ao nível da formação de professores, dando lugar a programas com raízes, fundamentalmente, no paradigma do prático

reflexivo. Assim, segundo Thiessen (2000), vários dos programas emergidos a partir dos anos 80 passaram a centrar-se nos processos que permitem, aos professores em formação, transpor a sua compreensão de uma disciplina (conteúdos, estruturas explicativas, métodos e processos) e dos interesses e motivações dos seus alunos, para um conjunto de práticas pedagógicas eficazes. Entre os principais objectivos dessa formação encontram-se o desafiar das crenças detidas pelos futuros professores em relação ao ensino e à aprendizagem, a promoção da sua capacidade analítica e reflexiva, quer em relação às suas práticas de ensino e às aprendizagens dos seus alunos, quer sobre os factores que os condicionam, quer, ainda, ao seu desenvolvimento enquanto profissionais (Berliner, 1987; Hollingsworth, 1989; Kagan, 1992; Zeichner, 1993; Vieira, 1993; Elliott & Calderhead, 1994; Alarcão, 1996; Ralha-Simões, 1996; Sá-Chaves, 2000). Para além do mais, foi dada ênfase à redefinição dos papéis dos supervisores das escolas e da universidade, traduzida numa maior sensibilização para a necessidade de se fortalecer a articulação entre as diferentes entidades envolvidas neste processo (formando-escola-universidade) e de assegurar a qualificação de professores para o desempenho das funções supervisivas (Zeichner, 1980; Hoover *et al.*, 1988; Graham, 1997; Alarcão, 1999, cit. Alarcão & Tavares, 2003; Pajak, 2001; Vieira, 2001; Alarcão & Tavares, 2003).

3. O emergir de um novo paradigma: Pistas para uma síntese integradora

Apesar dos sucessivos “desencontros” que pautaram a história da investigação e da intervenção na formação de professores – marcada pela coexistência de inúmeras tradições e pelo “divórcio” e/ou “troca de acusações” entre elas (Simões, 1996) – começaram, mais recentemente, a surgir alguns indícios que apontam para a proximidade de um momento de mudança (González Sanmamed, 1994; Ralha-Simões, 1995; Thiessen, 2000; Sá-Chaves, 2002). Em primeiro lugar, começa a generalizar-se o reconhecimento da falta de relevância e de sistematização dos múltiplos esforços realizados até à data. Caminha-se, gradualmente, para um discurso mais optimista e conciliador, em que a diversidade começa a ser vista como um ponto de partida para a compreensão da real complexidade da profissão docente e para a edificação de sínteses integradoras do que foi feito até aqui (ao nível da teoria, da investigação e da prática). Assim sendo, as advertências para a necessidade de se “... *procurarem sínteses, mais do que prolongar indefinida e aperfeiçoadamente o confronto ou a articulação entre as*

hipóteses teóricas [e práticas] avançadas" (Ralha-Simões, 1995, p.83) começam, finalmente, a ter algum eco no seio das comunidades académica e científica.

Saliente-se, em segundo lugar, a repetida alusão, na literatura, à necessidade de se edificar um paradigma conceptual que permita abarcar o desenvolvimento profissional dos futuros professores em toda a sua complexidade (Fuller & Bown, 1975; Johnston & Ryan, 1983; Thiessen, 2000). Segundo vários autores, esta complexidade abarca, para além dos currículos, os contextos, os sujeitos e os processos e interações que aí têm lugar (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Ralha-Simões, 1995; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998; Thiessen, 2000; Alarcão & Tavares, 2003). Na mesma linha de Ralha-Simões (1995), que assume os contextos e a intencionalidade dos seus intervenientes como determinando o significado e o impacto dos programas de formação, vários autores sugerem que o novo paradigma procure dar resposta a uma série de questões que até aqui não foram levantadas, ou que não tiveram o devido aprofundamento: *Quem são estes sujeitos (qual o seu percurso anterior, experiência prévia, motivações para o ensino)?; Que tipo de conhecimentos e/ou representações trazem consigo?; Como filtram e aprendem aquilo que lhes é transmitido nos bancos da universidade?; Como pensam acerca daquilo que fazem?; Como aplicam aquilo que aprenderam na universidade à prática em sala de aula?* (Berliner, 1987; Shulman, 1987; Wilson, Shulman & Richert, 1987; Hollingsworth, 1989; Simões, 1996; Thiessen, 2000; Borralho, 2001; Moore, 2003).

De entre as propostas que, mais recentemente, têm surgido ao nível da investigação e da formação inicial de professores, as que se revelam como mais promissoras seguem matrizes crítico-reflexivas e ecológicas. Entre as primeiras assume-se o desenvolvimento profissional como derivando não da acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas) mas, sim, de *"...um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal"* (Nóvoa, 1992a, p.25). Neste âmbito, reflexão (pessoal e profissional), exame crítico, responsabilidade, criatividade e (auto)formação participada surgem como "palavras de ordem" (Dewey, 1956, cit. por Soares, 1995; Schön, 1987, 1995; Smyth, 1987; Nóvoa, 1991, 1992a; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996; Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Levin & Rock, 2003). No que se refere às abordagens ecológicas (também elas com uma orientação reflexiva), estas são bem ilustradas pelo trabalho de Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998) ou, no contexto português, pelos de Alarcão e Sá-Chaves (1994) e de Oliveira-Formosinho (1997). Os primeiros, citando Capra (1996) – autor de um modelo ecológico da Ciência, inspirado na Física Quântica –, afirmam que não existem partes separadas em nenhum sistema. Assim, aquilo que habitualmente designamos de "partes" num

sistema são meramente "*padrões numa rede inseparável de relações*" (Capra, 1996, p.37), devendo, por isso, o enfoque ser dado às interrelações e às conexões dos organismos, objectos e partículas do sistema, e às suas relações com os seus contextos. É na compreensão destas conexões que poderemos aceder aos diferentes níveis de complexidade do sistema, permitindo, assim, o emergir de novas propriedades e *insights*.

Acreditando que as ideias de Capra (1996) poderão ser transpostas para a formação inicial de professores, Wideen e colaboradores (1998) afirmam que o progresso da investigação que irá sustentar uma prática melhorada só poderá ocorrer quando se assumir uma perspectiva mais ecológica do processo de *aprender a ensinar*. Segundo Alarcão e Sá-Chaves (1994), é na compreensão da "*...dinâmica do processo sinérgico de interação sujeito-mundo [ambos em constante crescimento e transformação] na riqueza da sua intercontextualidade e no seu potencial de desenvolvimento*" (p.204) que se poderão compreender as dinâmicas e a real complexidade deste processo.

A pertinência e o carácter abrangente desta nova abordagem têm vindo a conquistar um crescente número de adeptos, tendo os mais recentes investimentos começado a revelar as complexidades da "equação" do *aprender a ensinar* e a dar sentido à multiplicidade de perspectivas que caracterizam esta área de investigação. De momento, os seus esforços dirigem-se, fundamentalmente, para a identificação das partes que integram este "ecossistema", sinalizando áreas em que é necessário investir em termos de investigação. Existem, entretanto, um conjunto de evidências acumuladas até à data, que poderão constituir-se em pistas de grande relevância à sustentação do desejado paradigma e que servirão, também, como "grelha formatadora" do trabalho que desenvolveremos ao longo desta segunda parte da dissertação. Num primeiro ponto desta grelha, fazem-se constar as características gerais, conteúdos, condicionantes e dinâmicas que a literatura aponta como descrevendo, globalmente, o desenvolvimento profissional dos professores neófitos. Num segundo momento, destacam-se algumas das variáveis da experiência de estágio que, por potenciarem a aprendizagem e a transformação dos formandos, são apontadas como essenciais ao desenvolvimento visado.

3.1. *Desenvolvimento profissional: Contornos e dinâmicas*

Neste primeiro ponto, é dada a conhecer a forma como a literatura tem vindo a descrever os contornos gerais do desenvolvimento profissional dos candidatos a professores. Não sendo consensual em termos das várias propostas existentes,

procede-se, nalguns momentos, ao confronto das diferentes leituras/abordagens e à apresentação dos principais argumentos avançados por cada uma delas, e/ou dos pontos em que reúnem consenso.

3.1.1. O carácter multidimensional do desenvolvimento profissional

Vários autores assumem o desenvolvimento profissional dos professores como um processo de natureza complexa e plurifacetada/multidimensional (Berliner, 1987; Calderhead & Robson, 1991; Kagan, 1992; Elliott & Calderhead, 1994; Machado, 1996; Sanches & Tomás, 1999; Galvão, 2000; Borrallho, 2001). Este integra várias dimensões do funcionamento do indivíduo, implicando mudanças inter-relacionadas ao nível das cognições, crenças, atitudes, comportamentos e afectos do neófito (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Feinman-Nemser & Buchmann, 1987; Kagan, 1992; Soares, 1995; Machado, 1996; Caires, 2001). Segundo Sanches e Tomás (1999), assume-se, progressivamente, que o professor constrói um conhecimento profissional de carácter prático, feito de experiências subjectivas e orientado para a acção no quotidiano escolar, sendo influenciado pelo seu sistema de significações e valores pessoais. Nesta mesma linha, Galvão (2000, pp.67-70) descreve esta construção de conhecimentos como ocorrendo "... *a partir de descobertas pessoais de natureza humana e social (emotivas, afectivas, intelectuais) ... assim como de natureza técnica (saber-fazer com os objectivos e procedimentos sociais) ou de natureza relacional (estilos de vida e de convivência)*". Entende-se, neste quadro, que é na sinergia e na conflitualidade entre as diferentes dimensões do funcionamento do indivíduo, em interacção com todo um conjunto de variáveis contextuais, que o desenvolvimento ocorre (Bullough, Knowles & Crow, 1991; Matos & Costa, 1993; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Bullough & Gitlin, 1994; Machado, 1996; Caires, 2001).

3.1.2. O carácter ecológico do desenvolvimento profissional

As abordagens mais recentes advertem para a influência dos contextos na activação do potencial de desenvolvimento dos indivíduos e para a diversidade de contextos ou cenários em que tal desenvolvimento tem lugar (Bronfrenbrenner, 1979; Portugal, 1992; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; González Sanmammed, 1995; Oliveira-Formosinho, 1997; Wideen *et al.*, 1998). Centrando-se especificamente na natureza ecológica e multicontextual dos estágios pedagógicos, Alarcão e Sá-

Chaves (1994) sugerem que, para se compreender a verdadeira complexidade do *aprender a ensinar*, é necessário atender aos diversos contextos e às múltiplas interacções que se estabelecem entre e dentro destes. Assim, por exemplo, há que ter em conta as relações que se estabelecem no seio do microsistema *escola* (na sala de aula, na sala de professores, no Conselho Executivo...) e as variáveis e interferências de outros sistemas (família, colegas, círculo de amigos, universidade, Ministério da Educação...), para além das próprias interacções que se estabelecem entre os diferentes contextos em que o candidato participa directa ou indirectamente (e.g. relações família-colegas, namorado-colegas, escola-universidade, sala de aula-sala de professores, Ministério da Educação-escola-universidade).

A proposta de Alarcão e Sá-Chaves surge inspirada no *modelo ecológico do desenvolvimento humano* de Bronfrenbrenner (1979) que, embora especificamente centrado no desenvolvimento infantil, foi adaptado pelas autoras ao contexto das relações supervivias. Uma das ideias-chave de Bronfrenbrenner é a de que “*A ecologia do desenvolvimento humano² implica o estudo (...) da interacção mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo activo, em constante crescimento e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais vastos em que aqueles se integram*” (cit. por Portugal, 1992, p.37). Neste processo recíproco e sinérgico, onde sujeito e ambiente exercem influências mútuas (directas ou indirectas), destaca-se o papel dos contextos e a sua dupla interactividade. Ou seja, para além das interacções com o sujeito, estes integram uma complexa rede de relações intercontextuais, que Bronfrenbrenner (cit. por Alarcão e Sá-Chaves, 1994, p.206) descreve como “*uma série de estruturas aninhadas que se encaixam umas nas outras*”. Trata-se de um conjunto de sistemas que contêm ou que estão contidos uns nos outros e que se influenciam mutuamente, intercomunicando e influenciando, também, as experiências dos sujeitos. Bronfrenbrenner designou-os de *microsistema*, *exosistema* e *macrosistema*. Por *microsistema* o autor entende os contextos mais imediatos do indivíduo (casa, escola...), os quais integram os papéis e actividades que o indivíduo exerce numa relação directa. Por sua vez, o *exosistema* corresponde aos ambientes em que o indivíduo não participa directamente, mas, que exercem influência ou são influenciados pela acção do sujeito. Por último, o *macrosistema* abarca as crenças, ideologias e valores sociais e culturais vigentes, determinando as estruturas, as dinâmicas e as interacções que pautam os restantes sistemas,

² Adaptando este conceito ao contexto da supervisão de professores, Alarcão e Sá-Chaves (1994) substituem-no por “*A ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor*” (p. 210).

nomeadamente o próprio sujeito. A estes acrescenta-se a noção de *mesosistema*, um conjunto de “canais” que atravessam as fronteiras dos diferentes contextos e que asseguram a comunicação transcontextual.

3.1.3. O carácter multideterminado do desenvolvimento profissional

Vários estudos apontam o desenvolvimento profissional como ocorrendo sob a influência de múltiplos factores. Embora alguns destes estudos dêem maior ênfase às condicionantes de ordem pessoal e outros, por exemplo, aos factores de ordem mais “macro” (político, profissional, organizacional...), é unânime a concepção do carácter multideterminado deste processo. Entre as evidências acumuladas na literatura poderão distinguir-se: (i) os *factores pessoais*, (ii) os *factores formativos*, e (iii) os *factores institucionais*, os quais coexistem e interactuam.

Entre os *factores pessoais* constam aspectos como a biografia do sujeito, as suas necessidades individuais ou as suas características psicológicas (personalidade, auto-conceito, auto-estima, sentido de auto-eficácia...) (Bullough, *et al.*, 1991; Maynard & Furlong, 1994; Machado, 1996; Caires, 2001). A motivação do formando para as aprendizagens e as suas competências metacognitivas (capacidade de questionar a sua prática, de a monitorizar, de procurar estratégias de resolução alternativas para os problemas...) são igualmente apontadas como determinantes neste processo (Berliner, 1987; Calderhead, 1988; Prieto *et al.*, 1996; Sá-Chaves, 2000; Oostersheet & Vermunt, 2001). De referir, ainda, as expectativas dos formandos em relação ao estágio (Calderhead, 1988; Elliott & Calderhead, 1994), as suas crenças relativamente ao Ensino, aos alunos e a si próprio, ou, os seus valores e convicções pessoais relativamente a aspectos mais latos como a Educação, o Mundo e a Vida (Tabachnik & Zeichner, 1984; Hollingsworth, 1989; Bullough *et al.*, 1991; Kagan, 1992; Elliott & Calderhead, 1994; Sanches & Tomás, 1999; Borralho, 2001).

No que se refere aos *factores formativos*, estes poderão relacionar-se com aprendizagens realizadas em experiências prévias à entrada na formação de professores ou com as aprendizagens ocorridas no âmbito do próprio curso. Entre as primeiras são de destacar as experiências educativas dos sujeitos nos contextos de vida iniciais - família e escola. Os papéis assumidos no âmbito dos mesmos, o tipo de actividades desempenhadas e as relações aí estabelecidas são tidas como determinantes no desenvolvimento e socialização destes indivíduos. É no seio destes que são veiculados os modelos, valores e crenças que irão determinar a

forma como o candidato a professor irá encarar a profissão e integrar-se na mesma (Lortie, 1975; Bronfenbrenner, 1979; Zeichner, 1985; Bullough *et al.*, 1991; Cole & Knowles, 1993; Prieto *et al.*, 1996; Oosterheert & Vermunt, 2001).

Segundo alguns autores, as crenças desenvolvidas nos anos iniciais constituem-se num primeiro nível de aprendizagem e conhecimento, e, embora habitualmente ignoradas, têm um papel determinante na configuração das representações do professor neófito acerca do ensino e da profissão (Lortie, 1975; Bullough *et al.*, 1991; González Sanmamed, 1995). Fazendo parte de uma “cultura latente”, tais crenças são activadas durante os primeiros anos do curso e/ou aquando do estágio, funcionando como “filtros” da informação e conhecimentos que lhes são veiculados durante este período. São estas que ajudam o neófito a dar sentido aos conteúdos do curso, ao seu papel de estagiário, às suas observações na sala de aula e à transposição dos conteúdos do programa para as actividades de ensino-aprendizagem (Lortie, 1975; Calderhead, 1988; Hollingsworth, 1989; Zeichner & Gore, 1990; Bullough *et al.*, 1991; Kagan, 1992; González Sanmamed, 1995; Moore, 2003). A grande dificuldade decorrente da presença destas crenças prende-se com o facto de terem sido construídas na óptica destes indivíduos enquanto alunos, dando lugar a representações imaturas e distorcidas sobre a profissão docente e sobre o processo de ensino-aprendizagem (Feinam-Nemser & Buchmann, 1987; Johnston, 1992; Claxton, 1994, cit. por Smith & Ardle, 1994; Elliott & Calderhead, 1994). Claxton (1994, p.105) caracteriza-as como “...intuitivas, largamente tácitas... não examinadas... idiossincráticas, parciais, simplistas, arcaicas e rígidas”. Atendendo a tais características, alguns autores apontam-nas como potenciais obstáculos no confronto com novas realidades, limitando significativamente as possibilidades de compreensão e actuação no seio das mesmas, e perpetuando práticas de ensino menos eficientes ou inadequadas (Pajares, 1992; Ponte, 1992; Elliot & Calderhead, 1994; Borralho, 2001).

Ainda no que concerne ao papel dos *factores formativos*, a influência das questões mais ligadas ao curso, à sua estrutura e conteúdos curriculares, ou às competências adquiridas nos primeiros anos da formação inicial são, também, discutidas ao nível da literatura (Fuller & Bown, 1975; Shulman, 1987; Kagan, 1992; Alarcão, 1996; Sanches & Tomás, 1999; Borralho, 2001). Tal discussão faz-se, essencialmente, em torno da magnitude e sentido de tais influências, sendo inconclusivos os dados daí derivados. Refira-se que, em geral, os elementos acumulados até à data vão dando a conhecer um cenário pouco animador. Com efeito, muito embora alguns resultados sugiram que a formação inicial de professores tem uma influência importante no desenvolvimento profissional destes candidatos (Grossman & Richert, 1988; Perrenoud, 1993; Ludke, 1996), vários

estudos sugerem que tal formação tem pouco impacto nas práticas desenvolvidas pelos seus formandos uma vez assumida a profissão docente (Lortie, 1975; Veenman, 1984; Kagan, 1992; Zeichner & Gore, 1990; Zeichner, 1993; González Sanmamed, 1995; Bullough & Gitlin, 1995; Borralho, 2001). Os próprios formandos referem o pouco impacto dos programas de formação inicial (Fuller & Bown, 1975; Lortie, 1975; Zeichner & Gore, 1990; Kagan, 1992; Newman, 2000), atribuindo mais frequentemente o seu estilo de actuação ou a sua forma de encarar o Ensino a, por exemplo, alguns modelos de professores que tiveram ao longo do seu percurso escolar (Smyth, 1984; Bolin, 1990; Alonso *in* Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Dooley, 1998).

Vários autores caracterizam a formação inicial como demasiado estruturada, desajustada à realidade profissional e/ou como não atendendo às necessidades individuais de cada formando (Schön, 1987, 1995; Bullough & Gitlin, 1994; Lalanda & Abrantes, 1996). S. Newman (1991), por exemplo, critica o carácter "modelador e informativo" da formação inicial, acusando-a de fundamentada em receitas que supostamente garantem o sucesso e que, segundo Schön (1987, 1995) e Costa (1991), pouco apelam à criatividade, à plasticidade e ao pensamento divergente. Outros autores criticam a excessiva centração da formação inicial na aprendizagem de teorias e constructos científicos, fundamentados em raciocínios lineares e em estratégias demasiado racionais e "tecnologizadas" (Alarcão, 1996; Canário, 1997). Em sua opinião, este tipo de abordagem dá lugar a processos de tomada de decisão e à aplicação de estratégias rígidas e muito presas aos modelos teóricos aprendidos e, por isso, incapazes de responder a muitos dos problemas que a prática profissional coloca³. Britzman (1991), por seu lado, aponta a tripla divisão de tarefas que está implícita nos currículos de formação inicial como estando na origem de algumas das dificuldades vivenciadas por estes formandos aquando do confronto com o mundo profissional. Assim, segundo a autora, a universidade fornece a teoria, os métodos e as competências; a escola fornece o contexto onde tal conhecimento é aplicado e praticado; e os formandos o esforço individual no sentido de integrar tudo isso.

De referir que, muito embora reconhecendo limitações na formação inicial, alguns autores relativizam muitas das críticas que lhe são dirigidas (Jesus, 1993;

³ Schön (1987, 1995) fala-nos das inúmeras situações que a prática profissional coloca (situadas naquilo que o autor chama de "zonas indeterminadas da prática" ou "zonas pantanosas") que, pela sua indefinição e carácter atípico, desafiam as soluções apresentadas pelo *modelo de racionalidade técnica* oferecido pelas universidades. Tratam-se de situações/casos que não aparecem nos manuais, que não têm contornos bem definidos e cuja resolução exige alguma capacidade de improviso, intuição, criatividade e sensibilidade artística (*artistry*), aspectos que as instituições universitárias "teimam" em ignorar na formação dos futuros profissionais.

Perrenoud, 1993; Ludke, 1996; Galvão, 1996). Ludke (1996), um dos defensores desta perspectiva, afirma que as inúmeras críticas tecidas à preparação que é dada aos alunos nos primeiros anos do curso parecem derivar mais de uma incompreensão do que deverá ser a formação inicial do que, propriamente, do não cumprimento dos objectivos abalizados pela mesma. Segundo a autora, esta formação deve ter um carácter introdutório, não pretendendo ser total ou para toda a carreira. Nesta mesma linha, Perrenoud (1993) afirma que esta deve surgir, fundamentalmente, com o intuito de familiarizar os formandos com as “águas” do ensino. Metaforicamente, o autor diz-nos que *“ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas podemos considerar uma formação que ... prepare a pessoa a sentir-se bem dentro de água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos e a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar”*.

No que se refere, especificamente, aos ganhos e “crescimentos” associados ao contexto dos estágios, o cenário é algo semelhante às discussões tidas em torno do impacto da formação inicial no seu todo. Marcadas por alguma falta de consenso, as opiniões extremam-se entre aqueles que assumem os estágios como a componente central da formação inicial de professores - com um significativo impacto nas diversas áreas do funcionamento pessoal e profissional destes formandos (Veale, 1989; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Alarcão, 1996; Galvão, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Simões, 1996; Caires, 2001) - e os que salientam, inclusivamente, o carácter deseducativo que algumas destas experiências poderão assumir (Zeichner, 1980; Erdman, 1983; Thies-Sprinthall & Sprinthall, 1987; Cole & Knowles, 1993; Ralha-Simões, 1995). Capel, Leask e Turner (1997), encontrando-se entre os defensores da experiência de estágio enquanto importante contexto formativo, concebem-no como um período determinante de aprendizagem. Nele, o indivíduo constrói o seu repertório de competências e conhecimentos, e desenvolve a sua capacidade de avaliação profissional, de uma forma mais rápida e intensa do que em qualquer outra etapa do seu desenvolvimento profissional.

Por fim, no que diz respeito aos *factores de ordem institucional*, assumem-se as características e condições oferecidas pelas instituições de formação inicial como exercendo forte influência na qualidade do desenvolvimento dos futuros professores (Lacey, 1977; Zeichner & Gore, 1990; Hargreaves, 1992; McNally *et al.*, 1994, 1997; González Sanmamed, 1995; Sanches & Tomás, 1999; Caires, 2001). As condições físicas e materiais oferecidas pela universidade e pelas escolas onde esta formação tem lugar, ou o ambiente de trabalho aí existente são disso exemplo. Centrando-se sobre a análise destas questões, González Sanmamed (1995) sugere

que, complementarmente, se ponderem variáveis como a dimensão das instituições, o seu financiamento ou, mesmo, a sua localização geográfica, devendo igual relevância ser dada ao carácter social, intelectual e político destas instituições formadoras. No que se refere à universidade, a análise deverá incidir sobre a relação mantida com os seus estudantes, o grau de flexibilidade existente ao nível curricular, o nível intelectual dos programas assegurados, ou, ainda, as iniciativas culturais que promove (González Sanmamed, 1995). No que concerne às escolas (e às interfaces entre estas e as universidades), particular atenção deverá ser dada aos condicionamentos impostos pela legislação, e pelo Sistema de Ensino em geral, relativamente a aspectos como os programas, a gestão das escolas ou, ainda, as atribuições do professor-estagiário (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Johnston, 1994; Kuzmic, 1994; Silva, 1994; Sanches & Tomás, 1999).

3.1.4. O carácter multietápico do desenvolvimento profissional

Uma das questões discutidas em torno do desenvolvimento profissional dos professores neófitos prende-se com a progressão dos sujeitos neste processo. Alguns autores preconizam a existência de etapas diferenciadas e a sua sequenciação por estádios, no quadro de um padrão desenvolvimental (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Vonk, 1983, 1985; Berliner, 1987; Kagan, 1992; Maynard & Furlong, 1994). Esta não é, no entanto, uma posição consensual, havendo quem, em alternativa, defenda a presença de variações intra e inter-sujeitos (Vila, 1988; Hollingsworth, 1992; Elliott & Calderhead, 1994; Ralha-Simões, 1995; Ostersheet & Vermunt, 2001; Sanches & Tomás, 2002). Tais diferenças decorrem, por um lado, dos diversos perfis existentes (em termos das características pessoais destes formandos, suas expectativas e crenças em relação ao ensino, estratégias de aprendizagem utilizadas, conhecimentos “de base”, experiência profissional, entre outros) e, por outro, dos múltiplos factores externos que condicionam este processo. Verifica-se, assim, que para além de existirem diferentes percursos desenvolvimentais entre os sujeitos, alguns deles poderão apresentar discrepâncias entre as diferentes áreas do seu desenvolvimento. Aliás, os próprios ambientes de aprendizagem poderão favorecer mais o desenvolvimento de determinadas dimensões do que outras. Assim, é pouco provável que exista uma progressão linear e uniforme em todos os domínios do desenvolvimento do sujeito. Prevê-se, antes, que este ocorra ao longo de uma série de dimensões, em diferentes momentos, para os diferentes alunos, fazendo do *aprender a ensinar* um processo altamente idiossincrático e pessoal (Bullough *et al.*, 1991; Bullough, 1992,

1997; Ponte, 1992; Elliott & Calderhead, 1994; Smith & Ardlie, 1994; Borralho, 2001).

Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975) encontram-se entre os que postulam o carácter sequenciado e multietápico do desenvolvimento profissional dos professores neófitos. Centrando-se especificamente nas preocupações vivenciadas nos primeiros tempos de docência, os autores defendem a existência de uma sequência de três estádios, cada qual pautado por áreas/tipos diferenciados de preocupações: (i) *consigo próprio*; (ii) com as *tarefas* ligadas ao ensino; e, (iii) com o *impacto* da sua actividade na aprendizagem dos alunos. Tais preocupações parecem distribuir-se de acordo com alguns padrões desenvolvimentais, surgindo o tipo/áreas de preocupação em fases distintas do estágio. Assim sendo, de acordo com os autores, estas parecem seguir um padrão sequenciado no tempo, no qual as preocupações iniciais, mais centradas no *self* e na necessidade de conquistar a aprovação dos outros (alunos, outros professores, direcção e supervisores), dão lugar - à medida que o estagiário se vai conseguindo sentir melhor na sua "pele" - a preocupações mais centradas nas tarefas e nos materiais e estratégias de ensino. Posteriormente, numa terceira etapa, emerge uma maior disponibilidade para o "outro", que se traduz em crescentes preocupações com o impacto que o seu desempenho poderá ter sobre os alunos (se estes aprendem ou não, se estão motivados, o tipo de dificuldades que sentem e o modo como os poderão ajudar).

Kagan (1992) faz também parte do grupo de autores que defendem a existência de um padrão sequencial no modo como os professores neófitos se desenvolvem profissionalmente. A partir da síntese e integração de diversos estudos realizados nesta área - e com alguma inspiração nos modelos de Fuller e Bown (1975) e Berliner (1987) -, a autora procurou edificar um modelo onde são descritas as etapas desse desenvolvimento, bem como as tarefas desenvolvimentais e aquisições associadas a cada uma delas. Entendendo o desenvolvimento profissional como implicando mudanças ao longo do tempo, em termos conceptuais e comportamentais, Kagan (1992) construiu um modelo fundamentado nos dados empíricos de 40 estudos revistos pela autora (27 sobre estagiários e 13 sobre professores principiantes), publicados entre 1987 e 1991.

Segundo o modelo, os professores neófitos são, geralmente, detentores de um conjunto de imagens idealizadas dos alunos e de uma visão muito simplista e optimista do que é a prática numa sala de aula. Por tais razões, regra geral, estes não se encontram preparados para lidar com problemas ligados à gestão dos comportamentos e à indisciplina. A tendência é, pois, para que, no início do estágio, a grande parte dos neófitos se preocupe, fundamentalmente, com as questões relacionadas com o controlo da turma. Assim, aquando da planificação

das aulas, o seu grande investimento vai no sentido de promover estratégias e actividades que permitam desencorajar o comportamento disruptivo dos alunos, mais do que propriamente promover as suas aprendizagens. No que se refere à relação mantida com os mesmos, esta tende a assumir-se como mais punitiva e controladora.

Entretanto, à medida que o estagiário vai conhecendo as suas turmas - após um contacto e uma observação mais prolongados -, a tendência é para que este comece a afastar-se das suas representações e crenças pessoais, tomando consciência de que estas são incorrectas ou inadequadas. Segundo Kagan (1992), é a partir desta tomada de consciência que tem lugar a mudança e a (re)construção da sua imagem enquanto professor. Para além do mais, o confronto com o sistema de crenças do seu supervisor - que habitualmente não coincide, pelo menos totalmente, com o seu - é gerador de alguma dissonância cognitiva, também funcionando como um catalisador da mudança. Neste processo de adaptação e reconstrução da imagem de si próprio como professor, a tendência é para que o estagiário passe a focalizar-se no seu próprio comportamento, em vez de no comportamento dos seus alunos, focalização essa que é encarada por Kagan como natural e, aliás, desejável ao desenvolvimento profissional dos professores neófitos. De acordo com a autora, é com base nos ajustamentos e adaptações resultantes de uma maior auto-centração inicial que se torna possível a sua progressão para níveis de desenvolvimento mais avançados.

Ainda numa fase inicial do estágio, um outro grande investimento a realizar pelo professor-estagiário consiste no desenvolvimento do seu conhecimento procedimental, i.é.; a aquisição de um conjunto de rotinas *standard* relacionadas com a gestão da turma e da disciplina. Ao longo deste processo, o neófito passa de uma fase (inicial) em que a sua *performance* é muito bem estudada e muito consciente, para uma *performance* - já numa fase mais avançada do estágio - cada vez mais automatizada e inconsciente, na qual há maior lugar para a espontaneidade.

Uma vez rotinizados os procedimentos básicos de gestão da sala de aula, o professor-estagiário passa a focalizar a sua atenção na preparação das aulas e no seu ensino. Entretanto, quando numa fase mais avançada, já está capaz de dominar um conjunto de rotinas - onde a gestão e a instrução surgem de forma articulada -, este passa, então, a estar disponível para, finalmente, se centrar na aprendizagem dos seus alunos. De acordo com Kagan (1992), à medida que estas tarefas desenvolvimentais vão sendo ultrapassadas, as competências de tomada de decisão por parte do estagiário vão, também, evoluindo. Este torna-se cada vez mais capaz de reconhecer os problemas, e o seu pensamento torna-se mais

diferenciado, multidimensional e mais especificamente ligado ao contexto onde os problemas têm lugar. Inclusivamente, poderá até já estar capaz de determinar que aspectos da resolução do problema poderão ser generalizáveis a outros contextos. Para além do mais, Kagan refere que o repertório de estratégias para a resolução de problemas vai aumentando, tornando-se mais complexo e mais coerente. Segundo a autora, este processo ocorre durante o estágio e estende-se pelo primeiro ano de prática autónoma, sendo as duas etapas consideradas como fazendo parte de um mesmo período de desenvolvimento.

3.1.5. Os componentes da capacitação profissional

Segundo vários autores, o *aprender a ensinar* implica o desenvolvimento de diferentes formas de conhecimento as quais, no seu todo, integram o chamado “conhecimento profissional” (Elbaz, 1983; Shulman, 1986; Wilson, Shulman & Richert, 1987; Borralho, 2001). Este constrói-se através da experiência prática e com base em conhecimentos de natureza científica e pedagógica, que lhe conferem solidez.

De entre as múltiplas abordagens sobre a forma como ocorre o crescimento profissional dos professores, a obra de Shulman (1986, 1987, 1992) surge como uma das mais citadas ao nível da literatura. Shulman (1987) e Wilson, Shulman e Richert (1987) são, respectivamente, autores de dois modelos complementares, que visam a clarificação deste processo: o *modelo de raciocínio pedagógico* e o *modelo de conhecimento profissional*. Destes emergem dois conceitos fundamentais para descrever os componentes básicos do ensino e do *aprender a ensinar*: o *raciocínio pedagógico* (ou pensamento pedagógico reflexivo) e o *conhecimento profissional*. O *raciocínio pedagógico* corresponde a uma forma complexa do pensamento reflexivo do professor, que tem lugar em vários momentos da sua prática e com base no qual a sua actuação é estruturada. Este traduz-se no envolvimento do professor em ciclos progressivos de pensamento, através dos quais ocorre a transformação do currículo formal em currículo de ensino. Aqui incluem-se as seguintes actividades: (i) compreensão, (ii) transformação, (iii) instrução, (iv) avaliação, (v) reflexão, e (vi) formação de novas compreensões sobre o ensino⁴.

⁴ Segundo Shulman (1987, 1992) e Wilson, Shulman e Richert (1987), a *compreensão* implica a “compreensão de finalidades a diversos níveis, de ideias dentro e fora da disciplina. A *transformação* implica interpretação e análise de textos com o objectivo de desenvolver um repertório curricular, bem como a clarificação de objectivos. A *representação* significa o uso de imagens que inclui analogias, metáforas, exemplos e demonstrações. A *selecção* efectua-se num conjunto de formas de ensinar, de organizar, de gerir e de planejar. A *adaptação* faz-se consoante determinados aspectos dos alunos tendo

Segundo Shulman e seus colaboradores, o *raciocínio pedagógico* representa uma visão pessoal sobre o ensino; a compreensão que o professor detém da matéria a ensinar. Este orienta-se no sentido de permitir a comunicação entre quem ensina e quem aprende. É um tipo de raciocínio *estratégico*, porque possui direcção própria e porque desenvolve meios que vão de encontro aos objectivos educacionais. Para além do mais, é *criativo* na medida em que desenvolve no professor a capacidade de actuar sobre situações novas e imprevistas e, simultaneamente, porque requer a procura de novas relações entre os saberes que estão em jogo na sua actividade pedagógica. Segundo os autores, este tipo de raciocínio promove a emergência de novos esquemas cognitivos e, em consequência, a transformação das suas práticas.

O *conhecimento profissional* reporta-se ao conhecimento básico que o professor principiante detém para o ensino, e no qual fundamenta a planificação e execução da sua prática. Trata-se de um complexo corpo de conhecimentos, entre os quais: (i) o conhecimento de si próprio; (ii) o conhecimento da matéria a ensinar; (iii) o conhecimento pedagógico geral; (iv) o conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar; (v) o conhecimento dos alunos; (vi) o conhecimento do contexto de ensino; (vii) o conhecimento dos fins da educação; e, ainda, (viii) o conhecimento de outras áreas do saber.

No que se refere ao *conhecimento da matéria* a ensinar, este engloba a detenção de conhecimentos acerca de determinados conceitos e factos, bem como a compreensão dos conteúdos, da relação entre estes ou, ainda, dos processos de construção do conhecimento na disciplina específica que ensina. Trata-se de um tipo de conhecimento que o professor aprende ao longo do seu processo de formação. Por seu lado, o *conhecimento pedagógico geral* abarca o conhecimento dos princípios gerais do processo de ensino-aprendizagem, dos procedimentos promotores desse processo, entre os quais se poderão incluir, por exemplo, as questões mais ligadas à gestão do tempo, às estratégias de ensino, à organização da sala de aula ou à avaliação e motivação dos alunos. No que se refere ao *conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar*, nas palavras de Shulman (1987, p.8) este representa "...uma amálgama entre o conteúdo e a pedagogia e traduz uma compreensão sobre o modo de organizar tópicos particulares, problemas e questões que sejam, simultaneamente, adaptados à diversidade de interesses e às habilidades dos alunos". Tal depende, também, do *conhecimento dos alunos* que,

em conta as suas concepções, dificuldades, interesses e motivações e a modelação. A *instrução* inclui interacções, trabalho de grupo, disciplina, descoberta, resolução de problemas e formas observáveis de ensino na aula. A *avaliação* inclui a verificação da compreensão e do desempenho dos alunos e o respectivo ajustamento. A *reflexão* consiste numa revisão e análise crítica de cada um e da turma. Finalmente, a *nova compreensão* realizar-se-á sobre os objectivos, os conteúdos, os alunos, o próprio ensino de novos conhecimentos e aprendizagens suportadas na experiência" (in Borralho, 2001, p.44).

segundo os autores, passa pelo conhecimento das suas características e da melhor forma de gerir a sua aprendizagem individual e/ou em grupo. Por sua vez, o *conhecimento do contexto de ensino* implica o conhecimento das características e cultura do meio em que a escola se encontra inserida (e de onde os seus alunos são oriundos), da abrangência dos papéis, tarefas e responsabilidades a assumir pelo professor, ou de questões mais relacionadas com, por exemplo, a gestão e financiamento das escolas. O *conhecimento dos fins da Educação* passa pelo conhecimento dos seus objectivos, das ideologias que tem subjacentes ou dos seus valores e significados históricos.

3.2. Condições promotoras do desenvolvimento profissional

Complementarmente a uma descrição dos contornos mais gerais do crescimento profissional dos professores neófitos, importa identificar e descrever algumas condições basilares a este crescimento. Atendendo às inúmeras particularidades desta etapa formativa, quando comparada com os primeiros anos do curso (e.g. imersão em contextos reais de trabalho, uma forte componente prática, acompanhamento por um profissional mais experiente...), a qualidade, o significado e o impacto do estágio no desenvolvimento profissional (e pessoal) destes candidatos surge largamente dependente da presença de um conjunto de "ingredientes" apontados na literatura como cruciais. Destacam-se, em seguida, aqueles que reúnem maior consenso entre os autores.

3.2.1. A importância da formação em contextos reais de trabalho

Segundo vários autores, as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que decorrem de experiências concretas e da experimentação activa, implicando o envolvimento directo dos formandos em actividades e contextos reais de trabalho (Knowles, 1980; Kolb, 1984; Schön, 1987, 1995; Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 1998). Através da imersão directa em situações de prática real, do confronto e resolução de problemas concretos, e da interacção com outros participantes, competências, artefactos, símbolos e ideias que integram o contexto profissional, o aprendiz terá a oportunidade de construir uma ideia geral daquela que é "a prática da comunidade" (Lave & Wenger, 1991). O contacto prolongado com a mesma permitir-lhe-á, entre outros, conhecer os seus diferentes actores; aquilo que fazem; como fazem; do que

gostam; do que não gostam; em que é que colaboram; onde colidem; quais as suas rotinas; "...o modo como falam, andam, trabalham e como conduzem as suas vidas em geral"; como é que os elementos externos interagem com a comunidade; o que fazem os outros neófitos; ou, o que é que precisam de aprender para se tornarem plenos membros desta comunidade (p.95).

Schön (1987), um forte defensor do valor epistemológico da prática, assume o encontro com a mesma como um momento privilegiado de integração de competências. A sua iniciação nas convenções, saberes e linguagens específicas da profissão, e o diálogo com a própria acção permitem a tomada de consciência das exigências, limitações e desafios que a profissão lhe reserva. Serve, também, como oportunidade para a apreciação das suas próprias limitações e capacidade de actuação, confrontando-se directamente com os problemas e reflectindo sobre estes para, posteriormente, agir e testar a validade das soluções hipotetizadas (Dewey, 1974; Schön, 1987). Através de uma verdadeira metodologia do *aprender a fazer fazendo e pensando*, o indivíduo tem, pois, a oportunidade de construir activamente uma forma pessoal de conhecer e de agir.

Refira-se, também, no âmbito destas abordagens, a ênfase dada, por alguns autores, ao carácter diverso, informal e espontâneo de muitas das actividades, práticas e interacções que têm lugar nos contextos reais de trabalho. O seu impacto equipara-se ou sobrepõe-se ao das experiências altamente estruturadas, tradicionalmente associadas ao treino no local de trabalho, constituindo-se, igualmente, como fontes de aprendizagem significativa (Woods, 1979; Silva, 1994; Glickman *et al.*, 1998; Sanches & Petrucci, 2002).

Pensando especificamente na formação inicial de professores, a prática da docência e a integração dos formandos em escolas do Ensino Básico e/ou Secundário parece constituir-se numa experiência determinante na formação destes futuros profissionais. Segundo Glickman e colaboradores (1998), os professores, quando confrontados com uma situação nova, adquirem "conhecimento útil", de forma mais eficaz, se directamente imersos em situações de prática real e com o apoio de colegas mais experientes. Assim, no contexto dos estágios, a diversidade de experiências de âmbito pedagógico (incluindo a planificação, ensino e avaliação), o desenvolvimento de um trabalho em parceria e sob a orientação de um profissional mais experiente, e o seu envolvimento no largo espectro de responsabilidades inerentes ao papel de professor (dentro e fora da sala de aula) fazem deste um momento privilegiado de formação e aprendizagem. A resolução de problemas reais, a manipulação das inúmeras "ferramentas" da profissão, a interacção com diversos actores sociais (alunos, professores, pais, auxiliares da acção educativa...), ou o contacto e a reflexão (individual ou conjunta) sobre

questões como as dimensões política, social e ética do ensino surgem, também, como parte integrante deste processo. Segundo Sternberg (1990), esta inserção directa num contexto real de trabalho dá lugar a um crescendo de capacidade para responder (automaticamente) às situações de rotina e para lidar eficazmente com novas situações.

3.2.2. O desenvolvimento requer, simultaneamente, apoio e desafio

Existem evidências de que o desafio é um elemento fundamental à transição para patamares de desenvolvimento superiores. É, no entanto, necessário assegurar que este seja complementado com uma dose equilibrada de apoio, por forma a que tal desenvolvimento não fique comprometido (Wood *et al.*, 1978, cit. por Pressley & McCormick; Daloz, 1986; Lave & Wenger, 1991; Serrazina & Oliveira, 2002). Segundo Elliott e Calderhead (1994), nas situações em que o desafio é superior ao apoio, a tendência é para não haver crescimento, podendo nalguns casos, inclusive, culminar no abandono do programa de estágio ou, mais comumente, na excessiva centração do estagiário no seu sistema de crenças anterior (Calderhead & Robson, 1991; Johnston, 1992; Kuzmic, 1994; Elliott & Calderhead, 1994).

Acreditando que é no equilíbrio entre situações de apoio e desafio que se potencia o desenvolvimento pessoal e profissional destes formandos, vários autores propõem que as oportunidades de aprendizagem criadas no contexto do estágio contemplem, simultaneamente, estas duas componentes. Assim, em termos de apoio, as situações criadas deverão assegurar alguma estrutura e orientação às aprendizagens do formando, o acompanhamento do estagiário ao nível da planificação e implementação das diferentes actividades de estágio, o reforço das suas progressões ou, ainda, o suporte emocional. Em termos de desafio, deverão ser criadas experiências de prática autónoma, sucedidas pela reflexão sobre a mesma e pela antecipação (e implementação) de formas alternativas de actuação. Enquanto situações de desafio deverão, também, confrontar o estagiário com os seus padrões de funcionamento, ao exigir a sua auto-avaliação ou ao gerar situações potencialmente promotoras de crise e conflito ao nível cognitivo, afectivo e/ou comportamental (Hollingsworth, 1989; Sprinthall, 1991; Elliott & Calderhead, 1994; Smith & Ardle, 1994; Tickle, 1994; Pressley & McCormick, 1995; Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 2003). Falamos de conflito ou dissonância cognitiva quando, por exemplo, estagiário e supervisor diferem nas suas crenças ou quando, no confronto com a prática, se verifica um desfasamento entre as representações

do estagiário acerca do ensino e a realidade encontrada, ou entre as suas crenças e as dos colegas de estágio (Daloz, 1986; Hollingsworth, 1989; Johnston, 1992; Kagan, 1992; Hawkey, 1997). Neste contexto, crê-se que o confronto, a discussão e a reflexão conjuntas sobre crenças e práticas permitem a reconstrução reflexiva do conhecimento prático do estagiário (Hollingsworth, 1989; McDiarmid, 1990; Johnston, 1992, 1994; Kagan, 1992; Bullough & Stokes, 1994).

3.2.3. A importância da acção-reflexão-acção

No vasto universo das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, as abordagens construtivistas ganham cada vez mais terreno, designadamente na área da formação de professores. Surgindo em contraponto às concepções mais positivistas e mecanicistas, o construtivismo salienta a proactividade dos sujeitos na construção do seu próprio conhecimento. Neste processo, o sujeito assume-se como construtor de significados no contexto das suas relações com o mundo, implicando esforços activos da sua parte para interpretar as experiências vividas e para lhes dar sentido e significação (Mahoney, 1974, cit. por Pressley & McCormick, 1995; Ó. Gonçalves & Ivey, 1989; Nóvoa, 1992a; Ralha-Simões, 1995; Soares, 1995; Sá-Chaves, 2000). Assim, a imagem dos formandos enquanto receptores passivos e reprodutores de modelos, técnicas e informação - fortemente influenciados e manobrados por directrizes externas - deixou de fazer sentido, dando lugar a concepções do *aprender a ensinar* como um processo intencional, construtivo e auto-dirigido (González Sanmammed, 1994; Ralha-Simões, 1995; Kettle & Sellars, 1996; Simões, 1996; Freire, 2000; Zanting *et al.*, 2001; Serrazina & Oliveira, 2002). Nesta linha de ideias, Schön (1987, 1995) - traduzido nas palavras de Alarcão (1996, adaptado p. 18) - defende que o formando "*...tem que assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao passado aquilo que já sabe e já é e, sobre isso, construir o presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar*", processo esse que decorre da reflexão sobre o que faz e sobre o que vê fazer, uma das dimensões centrais do seu desenvolvimento profissional.

Dewey (1956, cit. por Soares, 1995), enfatizando, também ele, a dimensão reflexiva da aprendizagem e do desenvolvimento, afirma que nenhuma experiência com sentido é possível sem algum elemento do pensamento. Ou seja, a acumulação de experiências de acção poderá ser tão improdutivo quanto a sua

escassez se essas experiências não forem objecto de uma reflexão. Através desta, pretende-se a reorganização e a construção de novos saberes e novos significados, no sentido de uma maior integração, complexidade, flexibilidade e adequação na forma de compreender e de agir sobre o seu entorno. É no diálogo entre estes dois elementos – pensamento e acção – que o desenvolvimento tem lugar, revelando-se qualquer um deles insuficientes quando surgindo de forma isolada. Schön (1987, 1995), fortemente inspirado na obra de Dewey, assume igualmente a indissociabilidade destes dois elementos na construção do conhecimento profissional. Defendendo que o conhecimento se gera na acção e se sistematiza pela reflexão, o autor propõe uma nova epistemologia da prática, assente na reflexão inerente e decorrente das situações vividas e/ou observadas pelo formando.

Transpondo os conceitos de Schön para o contexto específico da formação de professores, assume-se o conhecimento profissional (aquilo que o autor designa de *conhecimento na acção*) como estando embebido no próprio acto de ensino: aplica-se e constrói-se no seio do mesmo. É, pois, no permanente diálogo entre reflexão e acção que o crescimento profissional ocorre, dando lugar ao desenvolvimento de uma inteligência pedagógica, de uma teoria prática, que capacita o professor para o confronto com a diversidade e complexidade da prática profissional e para a tomada de decisões contextualmente adequadas (Shulman, 1987; Ralha-Simões, 1995; Alarcão, 1996; Meijer *et al.*, 2002; Moore, 2003). Neste âmbito, *acção, experimentação, reflexão na acção, reflexão sobre a acção, e reflexão sobre a reflexão na acção* surgem como fundamentos da construção do conhecimento profissional (Schön, 1987, 1995). Remetendo para uma dimensão metacognitiva, esta última – *reflexão sobre a reflexão na acção* – é assumida como determinante na continuidade do desenvolvimento de qualquer profissional. Inicialmente supervisionados por um profissional mais experiente, que desempenha um papel crucial nas primeiras incursões do neófito, é esperado que, a breve termo, se assumam como profissionais autónomos e reflexivos, capazes de assegurar a sua auto-supervisão e a continuidade do seu desenvolvimento.

Kagan (1992), salientando a vertente mais pessoal do desenvolvimento dos professores neófitos, propõe a auto-reflexão como estratégia formadora. Assumindo como fundamental que, no início do estágio, a reflexão do estagiário se centre sobre si próprio (seus comportamentos, crenças e imagens de si como professor), o objectivo será, por um lado, que consolide a sua imagem enquanto professor e, por outro, que tome consciência de como a sua história autobiográfica (e.g. experiência escolar, interacção com figuras de autoridade,...) e as suas crenças e representações acerca do ensino poderão influenciar as suas práticas. A

consciencialização de algumas das distorções presentes nessas representações e a sua modificação e reconstrução são, também, objectivo da auto-reflexão proposta por Kagan (1992). Alarcão e Sá-Chaves (1994) salientando, também elas, a vertente pessoal deste processo propõem que, paralelamente à exploração das questões mais "técnicas" associadas à prática docente, se promova a "reflexão fenomenológica" sobre as diversas situações vividas. De acordo com as autoras, este tipo de reflexão permite "...conjugação desenvolvimento pessoal com socialização, relacionar teorias pessoais e teorias públicas, compreender a natureza contextual do que é verdadeiro e do que é justo" (p.211).

3.2.4. A importância do "outro" no desenvolvimento profissional

Gradualmente, a componente interpessoal da formação tem vindo a ser assumida como condição indispensável ao processo de desenvolvimento profissional dos professores neófitos (Blumberg, 1980; Smyth, 1984; Soares, 1995; Hawkey, 1997; Sá-Chaves, 2000, 2001; Serrazina & Oliveira, 2002; Alarcão & Tavares, 2003). No âmbito das transições ecológicas e das vivências singulares que têm lugar aquando dos estágios, esta componente relacional tem particular significado. Refira-se a diversidade desta rede relacional, não circunscrita à díade supervisor-estagiário, mas alargada ao núcleo de estágio e aos diferentes interlocutores presentes neste contexto formativo (professores da escola, alunos, funcionários...). É, no entanto, na primeira que o professor neófito poderá encontrar um espaço privilegiado de exploração, partilha e análise das experiências vividas no confronto com a profissão.

Segundo Soares (1995) é "...no seio desta matriz relacional [significativa, emocionalmente carregada e pautada pela confiança e apoio] que se encontram as condições propícias à exploração, à expressão e à integração das experiências e o suporte para os riscos envolvidos no ensaio de novas formas de pensar, sentir e agir" (p.145). A desconstrução das experiências sob diferentes perspectivas, a experimentação e a reflexão sobre o erro, a exploração das crenças, percepções e afectos implicados na situação e nas reflexões sobre a mesma, ou, a edificação de alternativas de leitura e de confronto com as situações são disso exemplo.

Neste âmbito, desde as discussões e a resolução de problemas em grupo, passando pelo diálogo socrático entre supervisor e formando acerca dos *comos* e *porquês* das práticas de ambos, ou pela escrita de narrativas e/ou elaboração de relatórios ou diários sobre as experiências, poderão todas elas constituir-se em estratégias promotoras de reflexão, exploração de si próprio e dos outros e, como

tal, oportunidades únicas de integração e de construção de novas significações pessoais, rumo a níveis mais complexos de funcionamento pessoal e profissional (Schön, 1987; Bullough *et al.*, 1991; Pressley & McCormick, 1995; Soares, 1995; Amaral *et al.*, 1996; Meijer *et al.*, 2002; Alarcão & Tavares, 2003). Por intermédio destas estratégias, o formando poderá fazer a reconstrução das experiências vividas, “dissecá-las” e avaliá-las, no sentido de uma maior consciencialização dos seus padrões de actuação e da identificação de aspectos que necessitem de ser trabalhados (Amaral *et al.*, 1996; Parker & Spink, 1997; Caires, 2001; Levin & Rock, 2003).

Saliente-se, também, a utilidade de estratégias como a análise de casos enquanto oportunidades de identificação e construção de *interfaces* entre teoria e prática. Com efeito, a exploração, interpretação e reconstrução de episódios concretos, no seio da supervisão, poderão ser orientadas no sentido da identificação dos constructos ou modelos teóricos subjacentes a tais episódios, à sua leitura em consonância com diferentes grelhas teóricas e à averiguação de planos de acção e alternativas mais eficazes (Schön, 1987, 1995; Vieira, 1993; Bullough & Gitlin, 1994; Alarcão, 1996; Amaral *et al.*, 1996; Alarcão & Tavares, 2003). Neste contexto, a oportunidade de expor os seus pontos de vista, de os colocar à discussão do grupo, de os confrontar com pontos de vista distintos ou de os submeter à apreciação/*feedback* do supervisor e dos próprios colegas de estágio poderá constituir-se em factor de desenvolvimento (Johnston, 1992, 1994; Bullough & Gitlin, 1994; Amaral *et al.*, 1996; Lobato, 1998). Ganhos ao nível do pensamento estratégico, da análise crítica e da resolução de problemas são exemplos das vantagens da utilização de estratégias de cooperação e interacção na aprendizagem (Vieira, 1993; Infante, Silva & Alarcão, 1996; Schunck, 1997; Lobato, 1998; Caires, 2001). Saliente-se, também, a tomada de consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros como um dos ganhos decorrentes deste “aprender em relação” (Schön, 1987, 1995; Alarcão, 1996).

Alguns dos autores anteriores falam-nos, ainda, da observação de modelos de parceria como uma dimensão importante do desenvolvimento profissional do estagiário (Bullough *et al.*, 1991; Amaral *et al.*, 1996; Galvão, 1996; Schunck, 1997; Caires, 2001). Com efeito, a possibilidade de observar a actuação de um colega - confrontado com situações análogas àquelas com que tem que lidar na sua prática -, permite-lhe tomar consciência da complexidade das tarefas e papéis que lhe estão inerentes, das dificuldades que poderá sentir na sua gestão, e medir a probabilidade de vir a ser bem sucedido (Bullough *et al.*, 1991; Schunck, 1997; Caires, 2001). A sua posterior discussão, num ambiente marcado pela horizontalidade de poderes e papéis (em que o “erro” e as dificuldades podem ser

discutidos abertamente), é, geralmente, promotora da reavaliação das teorias e das práticas dos formandos nelas implicados (P. Johnston, 1989; Sá-Chaves, 2000; Grilo, 2002).

A observação do supervisor enquanto modelo profissional, acompanhada de prática, *feedback*, reforço e monitorização surge como uma fonte de aprendizagem igualmente importante (Rogoff, 1990; Lave & Wenger, 1991; Pressley & McCormick, 1995; Schunck, 1997). É, também, no seio desta relação, que o professor neófito terá mais fácil acesso à linguagem própria da profissão e às formas de pensamento e de actuação características dos profissionais que a exercem (Schön, 1987, 1995; Lave & Wenger, 1991; Alarcão, 1996; Schunck, 1997; Meijer *et al.*, 2002). Neste contexto, a verbalização em voz alta - pelo supervisor - do seu pensamento no decurso da acção (*reflexão na acção*), ou após a execução da mesma (*reflexão sobre a acção*), poderá assumir um valor formativo determinante. Através desta estratégia, o formando poderá aceder ao conhecimento tácito de um profissional mais experiente (Schön, 1987, 1995; Alarcão, 1996).

4. Síntese e comentários finais

Assumindo o estágio pedagógico como palco de uma multiplicidade de mudanças e aquisições fundamentais à prática autónoma dos futuros professores, com um significativo impacto na pessoa e no profissional "em construção", o presente capítulo procurou sintetizar algumas das principais evidências que a literatura tem vindo a acumular relativamente a esta etapa específica da sua formação. A multiplicidade de dimensões e abordagens exploradas parece deixar claro, por um lado, a complexidade do processo em estudo e, por outro, as inúmeras dificuldades em edificar respostas "consensuais" às questões que têm vindo a liderar a investigação e as práticas de formação de professores. Entre os repetidos "desencontros" e "atropelos" que caracterizam esta área parece, no entanto, estar consolidada a concepção do desenvolvimento profissional dos professores neófitos como um processo complexo, dinâmico, polifacetado e multicontextual. Para tal concorrem uma multiplicidade de dimensões e tarefas desenvolvimentais, bem como um conjunto de factores de ordem pessoal, relacional, institucional e formativa cujas sinergias condicionam o rumo e a qualidade das aprendizagens a ter lugar nos primeiros confrontos com a profissão.

Entre as principais evidências recolhidas, destaque-se a convicção de que o desenvolvimento profissional dos futuros professores encontra um espaço

privilegiado na imersão destes formandos em contextos e situações reais de trabalho. Desta forma, e sem descurar a relevância dos restantes componentes da formação inicial, assume-se o estágio pedagógico como um momento determinante neste processo. Assim, mediante a multiplicidade de factores, cenários e interlocutores que pautam esta experiência, são várias as oportunidades que se oferecem ao estagiário para pôr em prática, experimentar e consolidar uma série de conhecimentos e competências trabalhadas (ou não) ao longo do curso. A diversidade de papéis, relações e tarefas que esta transição encerra - dos quais é, geralmente, protagonista e gestor - parecem constituir-se em motor de desenvolvimento em diversas áreas, traduzindo-se, por exemplo, em actuações de progressiva eficácia, flexibilidade e espontaneidade, ou em crescentes destrezas na tomada de decisões e na resolução de problemas. Uma maior capacidade de adaptação às diferentes situações e uma crescente disponibilidade para os alunos, para a satisfação das suas necessidades e ritmos individuais, ou crescentes competências ao nível metacognitivo parecem também representar algumas das evoluções sofridas ao longo do estágio.

Claro está que o “perfil” de competências e ganhos aqui descrito não abarca, de forma alguma, as diferentes *nuances* que este processo poderá assumir ou os diferentes ritmos com que tais aquisições/aprendizagens ocorrem entre os candidatos a professores. Uma vez tratar-se de um processo pessoal e idiossincrático, este poderá assumir distintos contornos e ter diferentes desfechos, variando consoante as características dos formandos e dos contextos em que o seu desenvolvimento tem lugar. Importa, pois, não analisar este processo como linear. A grande variabilidade intra e interindividual observada define-o como um desenvolvimento em espiral (Olson & Osborne, 1991; Caires, 2001; Alarcão & Tavares, 2003). Esta postura torna-nos menos normativos na análise e avaliação das aquisições operadas ao longo do estágio, ao mesmo tempo que respeita a idiossincrasia dos espaços, dos tempos e dos intervenientes que “concretizam” este processo.

Espera-se, acima de tudo, que os “crescimentos” que têm lugar no estágio, e na formação inicial no seu todo, apetrechem estes quase-professores para, em breve, se assumirem como professores autónomos, reflexivos, atentos ao seu entorno e às suas múltiplas sinergias e dinâmicas, e intencionais na sua interacção e actuação com e sobre os mesmos. Mais importante, ainda, espera-se que o estágio e a formação inicial, no seu todo, estejam capazes de promover nos formandos a capacidade de gerir autonomamente a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional ou, nas palavras de Nóvoa (1992a), de se apropriar do seu próprio processo de formação. Se se for capaz de cultivar nestes futuros

profissionais o desejo e a necessidade de crescimento e actualização constantes (Estrela & Estrela, 1977), terá sido atingido um dos objectivos mais nobres da formação inicial de professores: o assegurar do crescimento e evolução destes profissionais ao longo de toda a sua carreira.

Para que tais objectivos possam ser cumpridos há que, tal como anteriormente salientado, dar continuidade à exploração das múltiplas parcelas que integram a complexa "equação" do *aprender a ensinar*, por forma a garantir intervenções mais ajustadas às características dos formandos, aos seus futuros contextos de actuação e aos alvos da mesma. Entre estas, assinalam-se as que julgamos de maior pertinência, quer porque continuam por explorar ou porque ainda não tiveram o devido aprofundamento. Assim, uma das áreas que, indubitavelmente, requer uma investigação mais sistemática e aprofundada prende-se com a pessoa do formando. Tal como sugerem Simões e colaboradores (1997), é necessário ir para além da questão "o que fazem os professores" (que tem dominado a investigação e os programas de formação) e passar a explorar "quem" são e, sobretudo, "em que é que" e "como" se vão tornando profissionais. O passado destes candidatos (seu percurso escolar, agentes e experiências que influenciaram a sua opção pelo ensino...), o seu presente (personalidade, crenças e representações que detêm acerca do ensino e da profissão) e as suas projecções no futuro da profissão (expectativas, dificuldades antecipadas, projectos) deverão ser explorados à luz de uma perspectiva biográfica, fenomenológica e desenvolvimentista do *aprender a ensinar*. É exactamente com essas "lentes" que procuraremos ler aquelas que parecem representar as principais facetas do desenvolvimento profissional que tem lugar entre os professores neófitos. Numa tentativa de aprofundar a "grelha" desenhada ao longo deste capítulo, os capítulos que se seguem dão lugar à exploração do repertório de vivências e percepções que integram o estágio. De destacar, a particular ênfase dada à perspectiva do protagonista de todo este processo: o professor-estagiário.

CAPÍTULO 3

Socialização na profissão e na instituição

1. Introdução.....	71
2. A socialização profissional dos candidatos a professores	72
2.1. A entrada na profissão como um ritual de passagem	73
2.2. Etapas da socialização do professor-estagiário.....	74
2.3. A dimensão sócio-afectiva da socialização do professor-estagiário	80
3. Estratégias de socialização do professor-estagiário	85
4. Indicadores de uma socialização e integração eficazes	87
5. Socializações mal sucedidas: Factores explicativos/potenciadores.....	88
6. Síntese e considerações finais	91

1. Introdução

Muito embora o primeiro ano a dar aulas seja, por muitos, considerado como a derradeira entrada na profissão, vários autores defendem que a socialização laboral dos professores começa muito antes, antes mesmo da sua inscrição e entrada num curso de formação inicial (Lacey, 1977; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Zeichner & Gore, 1990; Knowles, 1992; Cole & Knowles, 1993; González Sanmamed, 1995; Borralho, 2001). Entre os defensores desta abordagem distinguem-se os que assumem a entrada na escola como marcando o início da socialização dos professores (Zeichner, 1985; Britzman, 1991; Kagan, 1992; Galvão, 2000; Newman, 2000; Ponte *et al.*, 2001, Mendes, 2002) e os que remetem a sua origem para “o berço” (Knowles, 1992; Cole & Knowles, 1993; González Sanmamed, 1995; Bullough, 1997). De acordo com estes últimos, as imagens e representações acerca do ensino começam a formar-se muito cedo, no seio familiar. Nos casos em que um (ou mais) familiar(es) é professor, a observação e acesso aos bastidores e rotinas da profissão ocorrem de forma ainda mais precoce (Bullough, 1997). Entre os autores que assumem o início da escolarização como a origem da socialização dos futuros professores, os milhares de horas passados numa sala de aula a observar alguns modelos de docência são tidos como determinantes.

A extensa familiaridade com o ensino e com as escolas leva a que muitos destes indivíduos se encontrem seduzidos pela crença de que já sabem ensinar, desconhecendo, no entanto, os meandros da profissão e todos os seus desafios e complexidades (Johnston & Ryan, 1983; Bullough, 1989, 1997; Britzman, 1991; Serrazina & Oliveira, 2002). Desde muito cedo, sonham com “o lado de lá”, antecipam *performances*, estilos de ensino e modos de relacionamento com os seus alunos, idealizando o seu próprio modelo de professor. Em torno deste vão edificando e consolidando um conjunto de crenças, valores e ideais, que transportam consigo até ao momento da sua estreia (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Hollingsworth, 1989; Calderhead & Robson, 1991; Kagan, 1992; Cole & Knowles, 1993; Kuzmic, 1994; Machado, 1996).

Para estes candidatos, a entrada directa na sala de aula - possível através do estágio - constitui o mais importante momento do curso e o terreno adequado para a construção do seu conhecimento profissional (Britzman, 1991). Assim, apesar de alguma apreensão relativamente à forma como irá decorrer a sua estreia no ensino,

este é, geralmente, um momento bastante desejado (Knowles, 1992; Abeledo & González Sanmamed, 1995; Machado, 1996; Bullough, 1997; Mendes, 2002). Muito embora aparentemente “pacífica” - uma vez implicar o regresso a um contexto já conhecido - esta reentrada na escola representa muito mais do que um mero salto para “o lado de lá”. Subjacente à passagem de aluno a professor está, não apenas, uma mudança de contextos (universidade-escola) mas, também, uma mudança substancial nos papéis, estatuto, postura e funções desempenhadas. As transições que aqui têm lugar são responsáveis por uma “... *ruptura de equilíbrios estabelecidos e, simultaneamente, pelo aparecimento de tensões adicionais que serão colmatadas através de um contínuo e complexo processo de socialização promovido pelos seus pares e pelo próprio*” (Mendes, 2002, p.51).

Numa tentativa de caracterizar o processo de socialização profissional e institucional que tem lugar durante o estágio pedagógico, proceder-se-á à descrição das interações ocorridas entre o professor-estagiário e os diferentes recursos e actores deste novo contexto, do papel de cada um deles na socialização dos neófitos, e dos principais momentos e etapas deste processo. Serão, também, aqui exploradas as estratégias de socialização adoptadas pelo estagiário, no sentido do seu ajustamento às normas e exigências da instituição-escola e da conquista do respeito e aceitação no seio da mesma.

2. A socialização profissional dos candidatos a professores

Entendendo a socialização laboral como “*um processo mediante o qual o indivíduo adquire o papel de trabalhador*” (Prieto *et al.*, 1996), a psicologia ocupacional salienta que não se trata de um mero “encaixe” dos indivíduos nas instituições. Neste processo, o indivíduo exerce influência sobre o meio que passa a integrar, moldando-o e moldando-se a este, em função das suas características pessoais, experiências, valores e expectativas (Lacey, 1977; Zeichner, 1985; Bullough *et al.*, 1991; Knowles, 1992; Borralho, 2001; Garmston, Lipton & Kaiser, 2002). Segundo Zeichner (1985) e Zeichner e Gore (1990), este não só se adapta às restrições da estrutura social mas, também, resiste-lhes e transforma-as, surgindo, simultaneamente, como receptor e criador de valores.

Na óptica das abordagens mais recentes da socialização ocupacional, o desempenho do papel de trabalhador não implica, apenas, a detenção de determinados conhecimentos, destrezas e habilidades. Para a verdadeira compreensão das interações e dinâmicas que pautam este processo há, ainda, que ter em conta as experiências prévias do indivíduo, o significado que este atribui ao

trabalho ou as suas expectativas em relação ao trabalho/papel laboral. Segundo Prieto e colaboradores (1996), há, também, que atender às "...condutas que orientam o seu desenvolvimento profissional, bem como as competências relativas à sua capacidade para sondar e prever oportunidades ou acontecimentos críticos" (p.67) – que os autores designam de meta-competências. Trata-se, pois, de um processo contínuo de adaptação dinâmica, no qual tem lugar uma constante negociação entre as expectativas e necessidades do indivíduo e as exigências ambientais. A esta ideia de dinamismo, de adaptação e de interacção contínuos está subjacente a ideia de um "desajuste permanente", o qual parece representar bem a dinâmica do processo de socialização (Prieto *et al.*, 1996).

2.1. A entrada na profissão como um ritual de passagem

Metaforicamente, Jardine e Field (1992), inspirados num ensaio de Victor Turner (1987) - "*The Liminal Period in Rites of Passage*" -, caracterizam a entrada na profissão como implicando a divisão do mundo familiar que acolheu o "iniciado" (a escola e a docência) nas suas partes componentes. Cada uma dessas partes surge representada numa máscara pintada com cores não-familiares e com as suas características distorcidas e desproporcionadas, adquirindo um carácter monstruoso, medonho. A razão de tão monstruosa representação surge ligada ao facto de as características do mundo familiar terem sido "arrancadas" do seu lugar: "*Estas já não encaixam onde normalmente o indivíduo esperaria que encaixassem e, por isso, perdem todo o sentido de "proporção" – estas destacam-se; estão fora do sítio*" (Turner, 1987, p.7). O iniciado é então "atirado" para uma posição de "*ambiguidade, paradoxos e confusão*" (*ibidem*) a qual é, em parte, assim vivenciada porque o próprio iniciado está, também ele, deslocado, perdendo o sentido de proporção. Já não se sente "em casa", perdeu os pontos de referência habituais, que lhe asseguravam uma determinada perspectiva das coisas. Segundo Turner, a ideia de caricaturar ou de exagerar estas características, dando-lhes, por vezes, um aspecto grotresco, passa não tanto por assustar os neófitos, mas, por torná-los "*vivida e rapidamente conscientes daqueles que poderão ser designados dos "factores" da sua cultura*" (p.14).

Uma vez ultrapassada esta etapa - que o autor designa de "liminal period"- o neófito regressa ao mundo familiar, correspondendo este regresso a uma parte crucial da cerimónia de iniciação. A "*...mistura e a justaposição promíscuas das categorias dos eventos, experiência e conhecimento, todas elas permitidas com um intento pedagógico...*" (p.15) são trazidas para o mundo familiar, ao qual "os

neófitos regressam... talvez com as faculdades mais alertas, e com um maior conhecimento de como funcionam as coisas" (p.15). Ou seja, é esperado que, por intermédio das experiências que lhe foram proporcionadas no confronto com a realidade, o iniciado tenha um novo conjunto de conhecimentos e destrezas, bem como uma visão mais integrada e adaptada da mesma.

Neste tipo de rituais, o objectivo consiste não apenas em iniciar os neófitos nos costumes da sua comunidade mas, também, "*fortalecer o seu ethos através da introdução de novatos*". É, pois, esperado que os neófitos não se limitem a repetir formas de pensar e agir já estabelecidas, mas que tragam "sangue novo" às instituições. Desta forma, poderão permitir a regeneração e o rejuvenescimento da comunidade, transformando-a e transformando-se dentro desta. De salientar que, embora este processo de iniciação e a decomposição do mundo familiar nos seus diferentes elementos tenha como objectivo "*transformar os velhos elementos em novos padrões*" (p.9), procura-se, também, mostrar ao iniciado que "*esta liberdade tem limites*" (p.15). Alguns desses padrões, muito embora não explícitos, ou de algum modo desconhecidos pelo indivíduo, fazem parte da "cultura" dessa comunidade devendo, por isso, ser conhecidos e respeitados (Jardine & Field, 1992).

As descrições de Jardine e Field (1992) ilustram alguns desafios colocados ao professor neófito aquando do seu regresso ao mundo familiar "escola". Neste, o aprendiz de professor terá, por um lado, que lidar com alguma da ambiguidade causada pela simultânea familiaridade e desconhecimento implicados neste seu regresso e, por outro, conhecer o verdadeiro *ethos* da escola e da profissão em que agora se estreia. Segundo Silva (1994), o processo de socialização que aqui tem lugar ocorre a três níveis: (i) ao nível *macro* - correspondente ao conhecimento e adaptação às estruturas políticas, sociais e económicas que condicionam o funcionamento da universidade e da escola em que o estágio tem lugar; (ii) ao nível *meso* - respeitante à instituição em que se desenrola o estágio (tipo de escola, sua ideologia/projecto educativo e clima existente); e, finalmente, (iii) ao nível *micro* - abarcando as diferentes salas de aula onde ocorre a sua actividade lectiva e a interacção com os alunos.

2.2. Etapas da socialização do professor-estagiário

No processo dinâmico e contínuo em que se consubstancia a socialização laboral dos indivíduos, a dimensão temporal assume um papel determinante. O percurso rumo à aquisição de um papel profissional é pautado por uma série de

acontecimentos críticos, que poderão ser agrupados em etapas ou episódios discretos. No contexto específico da formação de professores, tais acontecimentos poderão ir desde a edificação das primeiras expectativas e representações acerca da escola e da profissão docente, passando pelo primeiro contacto com as mesmas – geralmente aquando do estágio – até à assimilação das normas e valores que regem o contexto-escola e a profissão docente (Lacey, 1977; Veenman, 1984; Zeichner, 1985; McNally *et al.*, 1994).

À luz das abordagens que exploram a dimensão temporal da socialização laboral dos indivíduos, o processo abarca dois grandes períodos: a *socialização para o trabalho* e a *socialização no trabalho* (Prieto *et al.*, 1996). A *socialização para o trabalho* é entendida como o processo de preparação, em sentido amplo, para o desempenho de um trabalho ou de uma ocupação em geral. Esta inclui, por um lado, conhecimentos e destrezas necessários à realização de um trabalho concreto e, por outro, aspectos mais gerais, como as atitudes e valores laborais. Podemos, assim, estabelecer uma distinção entre o período da socialização laboral que tem lugar antes da incorporação no mundo profissional – *socialização antecipatória* – e a que tem lugar aquando da entrada no mesmo (*socialização no trabalho*), abrangendo as fases *do encontro* e da *mudança e aquisição* (Feldman, 1981; Nelson, 1990).

A *socialização antecipatória* corresponde à etapa prévia à entrada na vida activa, na qual tem lugar um conjunto de experiências e aprendizagens relevantes para a sua futura inserção no Mundo do Trabalho. Neste processo, a família e a escola assumem particular relevância, surgindo como os principais agentes de socialização. A *fase do encontro*, por sua vez, inicia-se aquando da entrada numa organização laboral. Esta é, fundamentalmente, uma fase de reconhecimento e exploração, na qual o neófito tem a oportunidade de conhecer a instituição que o acolhe, o seu posto de trabalho, as tarefas e ferramentas nele implicados, e os seus supervisores e colegas de trabalho. Representa, também, um importante momento de confronto entre as expectativas criadas em relação ao mundo laboral e a realidade encontrada à entrada do mesmo. Na etapa de *mudança e aquisição* ocorrem as mudanças mais duradoiras, sendo aqui que se aprendem as destrezas requeridas pelo posto de trabalho, o desenvolvimento adequado do seu papel na organização e a adaptação aos valores e às normas do seu grupo laboral (Feldman, 1981; Nelson, 1990). Por questões ligadas à especificidade do trabalho aqui desenvolvido – meramente centrado na fase inicial do processo de socialização dos professores neófitos – serão apenas exploradas as duas primeiras etapas da tipologia de Feldman (1981) e Nelson (1990): a *socialização antecipatória* e a *fase do encontro*.

2.2.1. A socialização antecipatória

A socialização antecipatória diz respeito às aprendizagens e experiências que preparam o indivíduo para a vida activa. É durante esta etapa que têm lugar a aquisição de atitudes laborais, a formação para o desempenho de um trabalho ou ocupação, bem como a formação de expectativas em relação ao tipo de emprego, às características das instituições da sua preferência e às condições de trabalho aí existentes. A busca de informação acerca de prováveis empregadores, sobre a situação do Mercado de Trabalho e os procedimentos de recrutamento e selecção, ou, ainda, as tomadas de decisão sobre o emprego são as principais actividades que marcam esta etapa (Van Maanen, 1976; Prieto *et al.*, 1996).

De acordo com Van Maanen (1976), nesta aprendizagem das atitudes e comportamentos laborais, a iniciativa e as estratégias utilizadas pelo indivíduo são de extrema relevância. Estas assumem um papel determinante na socialização que tem lugar nesta etapa, sendo de destacar a escolha vocacional, a formação de expectativas laborais e as actividades de procura de emprego. A par do próprio indivíduo, existem vários outros agentes que intervêm na sua preparação para a vida activa. De entre estes são de destacar a família e as instituições educativas, que funcionam como transmissores de prescrições e modelos em relação às atitudes, normas e comportamentos considerados como socialmente aceitáveis ao nível do trabalho e do desenvolvimento da carreira.

No que se refere à *família*, esta é assumida como um agente primário no processo de socialização laboral dos indivíduos, no seio da qual este tem início. É no núcleo familiar que a criança começa a receber informação sobre o trabalho dos adultos com quem convive. Verbalizações do tipo "*hoje é dia de trabalho*", "*o trabalho antes da diversão*" ou "*a pessoa deve ser responsável*" parecem ter, desde a infância, um papel determinante na internalização de determinados valores sociais e/ou normas de comportamento. A influência da família alarga-se à adolescência, com iguais implicações nas escolhas vocacionais dos indivíduos (Su, 1993; Santos & Coimbra, 1994/95; Young *et al.*, 2001; Mendes, 2001). O seu impacto regista-se, fundamentalmente, ao nível das expectativas laborais e formativas dos jovens, bem como de uma entrada mais precoce ou mais tardia na vida activa. Esta última depende das expectativas dos pais em relação ao futuro formativo e profissional dos seus filhos, bem como das suas possibilidades económicas (Prieto *et al.*, 1996).

A *escola* surge, igualmente, como um dos agentes mais importantes da socialização antecipatória dos indivíduos. Esta assume um papel determinante na promoção de atitudes e comportamentos fundamentais a uma futura adaptação no mundo profissional. Na terminologia de Sancerni e Osca (1988), a influência da

escola passa pela configuração da *personalidade laboral* do indivíduo, na qual são trabalhados componentes básicos como as atitudes, normas e valores relativos ao *significado do trabalho*. Por exemplo, desde o início da escolarização é transmitido ao aluno a importância e o papel que o trabalho desempenha na Sociedade e, desde cedo, assume certas responsabilidades relevantes à sua futura inserção laboral. Delas são exemplo o chegar a horas à escola, a assiduidade ou o respeito pela figura da autoridade.

Wright e Tuska (1967, cit. por Cole & Knowles, 1993) e Ross (1987), ao se debruçarem sobre o papel da família e da escola na socialização antecipatória dos candidatos a professores, destacam o papel determinante da qualidade das relações estabelecidas com figuras adultas significativas. Com uma forte inspiração psicanalítica, os autores concebem o "tornar-se professor" como uma tentativa (inconsciente ou deliberada) de se tornar como uma dessas figuras de referência, ou de reproduzir as relações tidas durante a infância. São essas relações passadas que irão pautar o tipo de relações estabelecidas ao longo de todo o percurso do indivíduo, bem como o tipo de professor em que este se virá a tornar (Wright & Tuska, 1967; Ross, 1987). Numa linha um pouco distinta, outros autores remetem os primórdios da socialização dos professores para as muitas horas de exposição a modelos profissionais, naquilo que Lortie (1975) designou de "aprendizagem da observação". Segundo esta perspectiva, a exposição prolongada a modelos de professores e a sua internalização durante o percurso escolar dão lugar à edificação de uma "cultura latente", posteriormente activada, durante a formação inicial e/ou aquando da sua estreia profissional (Lortie, 1975; Zeichner, 1985; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Bullough *et al.*, 1991; Knowles, 1992; González Sanmamed, 1995).

2.2.2. A fase do encontro

A fase do encontro tem início no primeiro dia de trabalho e termina antes de concluir um ano de permanência na organização (Prieto *et al.*, 1996). Ao longo desta etapa, o neófito tem a oportunidade de conhecer a organização onde trabalha e de aprender as tarefas inerentes ao seu posto de trabalho. As aprendizagens realizadas durante este período implicam a aquisição de novas competências, a adopção de novos procedimentos e o domínio do equipamento existente nesse posto de trabalho (Nelson, 1987). Ocorre, ainda, o que Nelson designa por "clarificação de papel", ou seja, a redução de algumas das ambiguidades presentes no papel assumido pelo neófito e a diminuição do conflito criado por algumas

exigências incompatíveis. Destas últimas é exemplo a falta de coerência, por vezes existente, entre as directrizes do seu supervisor e as da instituição que o acolhe.

Durante a fase do encontro, o estabelecimento de relações interpessoais (de carácter formal e informal) com os seus colegas e supervisores faz, também, parte do rol de tarefas associadas à sua socialização no trabalho (Nelson, 1987; Prieto *et al.*, 1996). É também durante este período que o neófito tem a oportunidade de confirmar ou infirmar as expectativas detidas em relação à profissão, às condições de trabalho e à instituição empregadora. O impacto deste processo de ajustamento de expectativas poderá ser de tal ordem, que poderá influenciar significativamente a conduta assumida pelo neófito em relação à profissão e/ou à instituição que o acolhe (Ashforth & Saks, 1996).

No contexto específico da formação inicial de professores, a *fase do encontro* corresponde aos estágios pedagógicos, traduzindo-se no primeiro contacto formal com o mundo do trabalho. Muito embora este “encontro” com a profissão assuma contornos muito semelhantes entre as diferentes áreas de formação, a verdade é que o processo de adaptação e socialização dos candidatos a professores encerra algumas particularidades. A par de uma maior familiaridade com o contexto-escola e seus diferentes agentes (que faz deste, acima de tudo, um “reencontro”), a entrada na instituição e a vivência da mesma é feita, na grande maioria dos casos, em grupo.

Centrados especificamente na socialização dos professores neófitos, McNally e colaboradores (1994) propõem que se desdobre a *fase do encontro* em dois estádios distintos: o *estádio de indução*, correspondente à entrada na escola e aos primeiros tempos na instituição; e o *estádio do baptismo*, período em que o estagiário procura conhecer e assimilar as normas, valores e os recursos do seu novo local de trabalho.

O *estádio de indução* inicia-se no primeiro contacto com a escola. Este ocorre, geralmente, antes do começo das aulas, período em que a instituição se prepara para o arranque de mais um ano lectivo. Por esta altura, as atenções centram-se na definição dos horários, na elaboração dos projectos a desenvolver durante o ano, e numa série de outras actividades de planeamento e organização. Muito embora nem todos os professores estejam presentes e a sua dinâmica, de longe, represente aquilo que se vive num dia “normal” de aulas, esta é uma etapa igualmente importante do “ciclo de vida” das escolas, a qual o estagiário tem (pelo menos em parte) a oportunidade de presenciar. Tendo, habitualmente, como anfitrião o(s) seu(s) orientador(es) de estágio, o objectivo deste primeiro contacto é conhecer as principais infra-estruturas e recursos da escola, bem como alguns dos seus actores e serviços, nomeadamente aqueles que integram o Conselho

Executivo e a Secretaria (McNally *et al.*, 1994; Pacheco, 1995; Borralho, 2001; Caires, 2001).

Iniciadas as aulas, um novo ritmo se impõe à escola, passando esta a reger-se por uma rotina bastante mais "acelerada". Dela são protagonistas os professores, os alunos, os funcionários e os (recém-chegados) professores-estagiários. No contexto português, a participação e envolvimento destes últimos na rotina escolar é imediata, uma vez que, contrariamente ao que ocorre noutros países, são-lhes prontamente confiadas turmas de docência.

Escola, alunos, turmas, meio envolvente, pais, recursos, professores e funcionários são, logo à partida, algumas das incógnitas associadas a uma primeira abordagem da escola. Depois de uma "aterragem forçada", representada pelo assumir do pleno comando das suas turmas, segue-se um período de exploração e reconhecimento – o *estádio do baptismo*. Ao longo desta etapa, o estagiário procura conhecer e assimilar as normas, os valores, os recursos (físicos, materiais e humanos), os padrões comunicacionais e as "caras", que lhe permitirão uma gradual inserção na escola (Vila, 1988; McNally *et al.*, 1994; Caires, 2001). Destas primeiras incursões dependerá, em grande parte, a sua adaptação à instituição, nomeadamente em termos da qualidade das relações estabelecidas, do grau de reconhecimento e aceitação conquistados, do acesso aos recursos existentes, da qualidade (e quantidade) das aprendizagens efectuadas e, inclusive, do sucesso das suas intervenções (dentro e fora da sala de aula). De acordo com vários autores, é por intermédio da sua aceitação no seio desta complexa rede social que o indivíduo poderá conquistar um sentido de pertença e identidade; assegurar o apoio dos diferentes elementos da instituição; e, atingir um elevado nível de satisfação pessoal e profissional (McNally *et al.*, 1994, 1997; Silva, 1994; Ashforth & Saks, 1996; Costa & Loureiro, 1997; Borralho, 2001; Mendes, 2002). A aguardá-lo estão, pois, um conjunto de desafios institucionais que, se devidamente ultrapassados, poderão representar um "passaporte" para uma socialização bem sucedida.

Entre tais desafios consta a componente "técnica" do estágio, correspondente a um conjunto de aprendizagens necessárias ao desempenho competente do seu novo papel de professor. Apesar da relevância desta componente técnica – concebida, por muitos, como a principal dimensão dos estágios pedagógicos – vários autores assumem a sua dimensão social e afectiva como o centro das preocupações do formando durante esta etapa do seu estágio (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; McNally *et al.*, 1994; Kuzmic, 1994; Ashforth & Saks, 1996). Segundo estes, uma das necessidades "primárias" do neófito é a de pertencer/fazer parte, tendência essa que desde muito cedo se manifesta. Zuncker (s/d) afirma que é precisamente aqui que reside o grande desafio da sua socialização: a

decodificação e “entrada” no complexo sistema de interações humanas que designa de “*organização informal*”. McNally e colaboradores (1994), consideram que é no seio desta que têm lugar as principais aprendizagens decorrentes do estágio.

2.3. A dimensão sócio-afectiva da socialização do professor-estagiário

A maior centração dos professores-estagiários nos factores ambientais e relacionais, mais do que nos factores estruturais ou operacionais (Hopkins, 1985), é largamente apontada por vários autores. À luz desta perspectiva, a forma como os professores se relacionam com os pares tem profundas implicações no seu ensino na sala de aula, no modo como evoluem e se desenvolvem na profissão e no tipo de professor em que se vêm a tornar (Zeichner & Gore, 1990; Olson & Osborne, 1991; Hargreaves, 1992; McNally *et al.*, 1994, 1997). São igualmente referidos os maiores ganhos decorrentes do estágio e os maiores níveis de tolerância dos professores neófitos à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo implicados no estágio, se assegurada a dimensão afectiva e interpessoal dos estágios (McNally *et al.*, 1994). Parece, também, diminuir a frequência de comentários negativos em relação à própria profissão docente, e aumentar os níveis de envolvimento, entusiasmo e motivação dos neófitos para o estágio e para a docência (Olson & Osborne, 1991; Galvão, 1996; Caires, 2001). Perante tais evidências, preconiza-se que, para se poder compreender o que se passa dentro da sala de aula há que entender, também, as relações que são estabelecidas fora da mesma, nomeadamente com os outros professores e o(s) seu(s) supervisor(es). Igual destaque é dado aos alunos, aqui assumidos como agentes de socialização centrais (Britzman, 1986; Bullough *et al.*, 1991; McNally *et al.*, 1994, 1997; Dubar, 1997; Borralho, 2001; Mendes, 2002). De salientar, ainda, o contributo de outros agentes, entre os quais o Conselho Executivo e os funcionários da escola. Centremo-nos no papel de cada um deles na socialização institucional e profissional do professor neófito.

Entre os principais agentes de socialização do professor-estagiário consta a figura do *supervisor*. Para além de acompanhar e apoiar o neófito nas suas primeiras incursões pelo ensino, é uma das primeiras pessoas com quem contacta à entrada na escola, passando a funcionar como uma referência no seu processo de socialização profissional e institucional (Smith & Alred, 1994; Galvão, 1996; Caires & Almeida, 2001b; Mendes, 2002; Sanches & Petrucci, 2002). Alarcão e Sá-Chaves

(1994) e Alarcão e Tavares (2003) salientam o seu papel enquanto facilitador das transições ecológicas que têm lugar durante o estágio, bem como no apoio emocional dado ao estagiário. No seio desta relação, o sentimento de “poder contar com o outro” ou a cumplicidade que, por vezes, se estabelece entre estagiário e supervisor, funciona como factor protector, diminuindo os níveis de tensão associados a esta etapa (Oliveira, 1992; Johnston, 1994; Alarcão, 1996; Galvão, 1996; Acheson & Gall, 1997; Calderhead & Shorrock, 1997; Caires & Almeida, 2001b; Jesus, 2002). Sugere-se, inclusive, que, na sua presença, são maiores os níveis de tolerância do estagiário a algumas das “lacunas” ao nível da supervisão (e.g. insuficiência de *feedback*, mau desempenho do supervisor, sobrecarga de trabalho). Dada o seu importante papel no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores-estagiários, dedicaremos o próximo capítulo exclusivamente às questões da supervisão.

Os *outros professores* surgem, igualmente, como uma importante fonte de socialização do professor-estagiário. McNally e colaboradores (1997) sugerem que, nalguns casos, estes poderão representar o mais importante agente de socialização dos neófitos. A par das situações em que o estagiário é entregue a um supervisor “ausente”, existem também aqueles casos em que o estagiário, complementarmente à figura do supervisor, encontra outros “mentores”, que passam a constituir iguais referências no seu processo de socialização laboral (Lacey, 1977; Blumberg, 1980; Smith & Ardle, 1994; Tickle, 1994; McNally *et al.*, 1997). Para além de situações de aprendizagem mais formal (por exemplo, a observação das suas aulas), existe uma série de interacções *ad hoc* que são igualmente promotoras da sua aprendizagem e da construção da sua identidade profissional (Woods, 1979; Silva, 1994; McNally *et al.*, 1997; Sanches & Petrucci, 2002).

McNally e colaboradores (1997) afirmam que o “sentir-se apoiado” no seio do grupo de professores vai para além da vertente técnica ou profissional. Inicialmente parece mais uma questão de sentir-se “bem-vindo” e de ser tratado como um colega. Olson e Osborne (1991) salientam os efeitos “terapêuticos” deste sentimento de pertença e aceitação, actuando como atenuantes dos efeitos do stresse vivido durante esta etapa. McNally e colaboradores (1994), por seu lado, referem o acolhimento caloroso e o espírito de equipa (no seio do seu Departamento) como favoráveis a uma maior segurança e à vontade no seio do grupo. Nesta mesma linha, Calderhead e Shorrock (1997) apontam as escolas com um bom ambiente de trabalho (em que, por exemplo, os professores discutem abertamente sobre as suas práticas e sobre os alunos) como determinantes em termos de suporte. Nestes contextos, o estagiário encontra-se exposto a

interacções mais ricas e é-lhe, provavelmente, mais fácil perceber aquilo que não sabe e o que precisa de aprender. Os próprios supervisores parecem estabelecer uma relação mais informal com os seus orientandos quando integrados em escolas com um bom ambiente de trabalho (Calderhead & Shorrock, 1997).

No que se refere ao reconhecimento do neófito enquanto profissional, o facto de este depender largamente da avaliação que os outros professores fazem da sua competência, a sua ocorrência implica ganhos na auto-confiança do estagiário (McNally *et al.*, 1997). Neste processo, são vários os sinais que poderão traduzir o reconhecimento e a aceitação conquistados, sendo deles exemplo a atribuição de crescentes níveis de responsabilidade ao neófito, o pedir a sua opinião sobre determinados assuntos, ou o trocar impressões acerca de alguns alunos.

Sanches e Petrucci (2002), numa tentativa de identificar os principais contributos dos departamentos curriculares ao nível da socialização dos professores neófitos, realizaram um estudo com estagiários de uma escola do Ensino Básico e Secundário (ano lectivo de 1998/99). A partir deste estudo verificaram que tais contributos passam, essencialmente, por: "(i) dar a conhecer a dinâmica de funcionamento da escola, (ii) orientar a sua prática lectiva; (iii) promover o trabalho colaborativo; (iv) facilitar a sua integração; (v) possibilitar a partilha de conhecimentos; (vi) promover a sua autonomia; e (vii) promover a sua confiança profissional" (adaptado, p. 116). As interacções com os outros professores do seu Departamento e as orientações genéricas que lhe são dadas, no seio do mesmo, surgem como formas de socialização no ensino. É por intermédio destas que os neófitos têm acesso às crenças e normas de comportamento da escola e do grupo de profissionais em que estão a ser socializados (McNally *et al.*, 1994; Ashforth & Saks, 1996; Galvão, 1996). A discussão de questões "técnicas" ligadas ao ensino, aos alunos e às diferentes situações com que se debatem no dia-a-dia; a cedência e/ou sinalização de algum material didáctico; ou, ainda, o fornecimento de pistas para lidar com o imenso trabalho inerente à profissão são outros exemplos dos contributos dados por estes agentes socializadores (Lacey, 1977; Olson & Osborne, 1991; McNally *et al.*, 1994, 1997; Ashforth & Saks, 1996; Galvão, 1996; Sanches & Petrucci, 2002). Neste processo, um dos indicadores de que a sua integração está a ser bem sucedida surge no próprio discurso do professor-estagiário, quando, por exemplo, este passa a utilizar o "nós" ao se referir ao seu Departamento (McNally *et al.*, 1994; Carrolo, 1997).

O contacto com *outros estagiários* ou com os *professores mais novos da escola* é também apontado como uma importante fonte de apoio para o professor neófito (Veenman, 1984; Cavaco, 1990; Olson & Osborne, 1991; McNally *et al.*, 1997; Jesus, 2002). O facto de se encontrar entre pares, e de viverem experiências

análogas parece ter um papel determinante. A comparação do seu desempenho com o dos colegas permite-lhes avaliar o grau de eficácia com que vão conseguindo pautar as suas respostas às exigências que lhe são colocadas, bem como os progressos que vão realizando (Vilas, 1988; Bullough *et al.*, 1991; Schunck, 1997; Caires, 2001). A troca de impressões sobre questões profissionais ou conhecimentos específicos relativamente à escola, aos alunos e aos próprios professores parece resultar em ganhos igualmente positivos em termos da sua formação (Schlossberg, 1981; Olson & Osborne, 1991; McNally *et al.*, 1997; Mendes, 2002).

No que se refere ao *grupo de estágio*, algumas evidências apontam-no como um dos aspectos mais significativos do ano de estágio (Mendes, 2002). A par do muito tempo passado juntos e das múltiplas tarefas realizadas entre si, existe um conjunto de experiências que, pela sua intensidade e partilha, fazem deste grupo uma das "bases seguras" do estagiário (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Galvão, 1996; Caires, 2001; Sanches & Petrucci, 2002). Para além do efeito terapêutico e securizante (Lacey, 1977; Galvão, 1996; Jesus, 2002) que este viver o estágio "no colectivo" poderá representar, são também referidas implicações ao nível da construção da sua identidade profissional (Olson & Osborne, 1991). A relação informal e de horizontalidade existente e o clima de suporte, solidariedade e ajuda crítica que poderá emergir no seio das suas interacções; a troca de materiais e/ou de impressões acerca do "real" surgem como importantes facilitadores dos processos de auto-formação (Lacey, 1977; P. Johnston, 1989; Sá-Chaves, 2000; Grilo, 2002; Sanches & Petrucci, 2002).

Os *alunos* constituem, também eles, uma fonte de socialização imediata do professor neófito. Deles depende, em grande parte, o sentido de pertença e competência do professor-estagiário, bem como a sua identidade profissional (Britzman, 1986; Bullough *et al.*, 1991; McNally *et al.*, 1994, 1997; Mendes, 2002). Mendes (2002), descreve-os como "*o fiel da balança que permite aferir e regular o desempenho profissional do professor iniciante e poderão contribuir, decisivamente, para a sua integração*" (p.58). O modo como reagem às suas solicitações (aceitando ou rejeitando as suas propostas de trabalho), os seus comportamentos e atitudes em relação ao professor, ou o seu desempenho constituem uma importante fonte de *feedback* para o professor neófito (Fuller & Bown, 1975; Feinman-Nemser & Buchmann, 1987; Maynard & Furlong, 1994; Pacheco, 1995). Para além do mais, o facto de tratarem o professor-estagiário como sendo "o seu professor" é determinante para que este se sinta bem sucedido. Trata-se daquilo que McNally e colaboradores (1994) designam de "*pupil-given recognition*".

Willie e Howey (1987, cit. por McNally *et al.*, 1994) afirmam que a conquista da afectividade dos alunos é, para o professor-estagiário, um poderoso indicador da sua competência e a legitimação do seu estatuto de professor. O ser assumido por estes como tal, parece conter uma poderosa mensagem acerca da sua credibilidade profissional, para além do impacto que tem, habitualmente, ao nível da realização pessoal do jovem professor e do orgulho por integrar a profissão. Os elevados níveis de satisfação daí derivados parecem ajudá-lo a fazer frente às dificuldades encontradas, a viver de forma mais entusiasta o seu estágio e, inclusive, a dar uma maior consistência ao seu projecto vocacional (Vila, 1988; McNally *et al.*, 1994; Arends, 1995; Borralho, 2001).

Também a *administração da escola* assume um papel importante na socialização dos professores neófitos, mesmo que de forma indirecta (Silva, 1994; McNally *et al.*, 1994; Pacheco, 1995; Sanches & Petrucci, 2002). No estudo de McNally e colaboradores (1994), o contacto com o Presidente do Conselho Executivo (CE) foi apontado como muito pontual, tendo sido poucos os estagiários que relataram esta figura como afável e/ou aberta à troca de impressões sobre a escola. Geralmente, este contacto cingia-se ao momento da entrada na instituição, sendo uma das primeiras figuras a quem eram apresentados. Para além deste, os restantes encontros eram muito esporádicos e superficiais, e dependentes do grau de abertura e cooperação com o corpo de docentes da escola, ou, ainda, da própria relação com o(s) seu(s) supervisor(es) (Duquette, 1994; Caires, 1996, 2001; Sanches & Petrucci, 2002). De referir, no entanto, o elevado impacto que uma ou outra interacção mais pessoal - mesmo que breve - com o Presidente poderá ter em termos do sentido de pertença do professor-estagiário.

Os *funcionários* (ou auxiliares da acção educativa) da escola poderão, também, concorrer para o "baptismo" do professor-estagiário, quer pelas pistas e/ou assistência que lhe vão dando, quer pelas relações mais informais que com este estabelecem (Lacey, 1977; Olson & Osborne, 1991; Pacheco, 1995; Galvão, 1996; McNally *et al.*, 1997). Desde a funcionária do bar, ao funcionário da secretaria, passando pelo técnico dos audiovisuais, todos eles são apontados como fontes de suporte igualmente importantes à integração destes neófitos na instituição-escola.

3. Estratégias de socialização do professor-estagiário

A literatura na área, inspirada nos modelos dialécticos da socialização dos professores, assume o professor-estagiário como uma força activa neste processo, ao longo do qual procura gerir os seus interesses e necessidades, e os da instituição (Lacey, 1977; Zeichner, 1985; Zeichner & Tabachnick, 1985; Britzman, 1991; Borralho, 2001). Lacey (1977), numa tentativa de descrever a dinâmica deste processo, propõe uma metáfora, na qual os professores-estagiários são vistos como canoístas descendo um *Rápido*. De acordo com esta metáfora, uma vez lançados na corrente, os canoístas tentam aprender as competências necessárias à sua sobrevivência e sucesso, ao mesmo tempo que procuram um curso de água mais calmo, que lhes permita estabilizar a sua posição. Entretanto, só conseguem manter a canoa numa posição estável se despenderem um grande esforço e energia, e se estiverem constantemente a avaliar a sua situação e a tomar decisões em relação ao percurso a seguir. Este sucesso e sobrevivência dependem de vários factores, de entre os quais o tipo de estratégias que seleccionam e, por outro, a sua habilidade para pôr em prática o curso de acção escolhido.

Nesta sua "descida do Rápido", o professor neófito poderá optar por três tipos de estratégias: (i) a *submissão/concordância estratégica*, (ii) a *adaptação internalizada/ajustamento interiorizado*, e (iii) a *redefinição estratégica* (Lacey, 1977). Na *submissão/concordância estratégica*, o indivíduo adere às concepções e directrizes estabelecidas pela autoridade (habitualmente o supervisor ou a Direcção da escola), mas mantém algumas reservas acerca da idoneidade das mesmas. Na *adaptação internalizada/ajustamento interiorizado*, há uma cedência às pressões colocadas pela situação, mas sob a crença de que estas contribuem para obter melhores resultados. De acordo com Lacey (1997), em ambas as estratégias regista-se conformidade do comportamento, mas só nesta última é que está subjacente um compromisso de valor. No caso da *submissão estratégica*, o neófito reage por não poder pôr em prática alguns dos valores em que mais acredita (Vila, 1988; Bullough, 1991; Johnston, 1994). Assim, em lugar de se subjugar passivamente às regras - aquilo que Imbérnon (1994) designa de "adaptação alienante" -, o estagiário vive a sua cedência como um momento de crise, pautado por alguns dilemas e sentimentos de confusão.

Finalmente, a *redefinição estratégica* corresponde a uma (aparente) submissão do neófito às normas estabelecidas pela instituição/figura de autoridade, surgindo este, no entanto, como um agente promotor de mudança, detentor de algum poder (informal). Ou seja, este, aparentemente, adere às directrizes que lhe são impostas, mas acaba por, estrategicamente, manipular "o outro", levando-o a

mudar o modo como interpreta determinada situação (Lacey, 1977; Zeichner, 1985). Desta forma, o neófito consegue fazer valer a sua opinião, sem ferir susceptibilidades, e assegurar a sua "sobrevivência" dentro da instituição (Lacey, 1977; Kuzmic, 1994). Segundo Lacey (1977), apesar de se tratar da estratégia de socialização mais "sofisticada", e onde o neófito desempenha um papel mais activo, esta é a menos frequentemente utilizada.

A par de Lacey, também outros autores investiram na identificação e classificação das estratégias mais comumente utilizadas pelo professor-estagiário. Zeichner (1985), por exemplo, refere o controlo activo, por parte dos estagiários, da imagem que a universidade tem do seu desempenho. Uma vez identificadas pistas em relação ao tipo de comportamentos mais valorizados pela universidade, o estagiário passa a investir activamente em tais comportamentos, mesmo que não fundamentados no seu sistema de valores. Rosow (1965, cit. por Zeichner, 1985) designou tal estratégia de "camaleonismo". Na perspectiva de Becker e colaboradores (1961, cit. por Zeichner, 1985) "*...a partir do momento em que os membros da faculdade podem influenciar o destino dos estudantes (...), que podem prejudicar os estudantes, dando-lhes más notas ou informações insatisfatórias, pode-se esperar que os alunos reajam tentando, sobretudo, impressionar a universidade com aquilo que aprenderam*" (p. 296).

Zeichner (1985) chama, ainda, a atenção para outras situações que revelam claramente o papel activo do professor-estagiário na determinação do rumo e natureza do seu processo de socialização. Uma delas prende-se com o facto de nem tudo o que é estipulado pela universidade e pelos seus supervisores ser "levado à letra" pelo professor-estagiário, filtrando apenas aquilo que considera mais relevante. Para além do mais, Zeichner (1985) verificou que a modelagem dos supervisores não é um processo global, mas, antes, parcial e selectivo. Ou seja, geralmente o professor-estagiário não tem um modelo único. Inspirando-se nos vários professores que teve ao longo do seu percurso escolar e/ou naqueles que tem a oportunidade de observar durante o estágio, selecciona o que de mais positivo considera em cada um deles. A partir da síntese dos aspectos seleccionados constrói, então, o seu modelo ideal de professor (Bucher & Stelling, 1977, cit. por Zeichner, 1985; Ross, 1987; Knowles, 1992). Tal selecção implica a avaliação dos modelos observados, significando isto que, não são só os supervisores ou os professores mais experientes que avaliam os estagiários, ocorrendo, também, o inverso.

Outras evidências existem que apontam a avaliação e *feedback* dos supervisores como nem sempre acatados na íntegra. Nalguns casos, são as apreciações pessoais do professor-estagiário que prevalecem, em detrimento das

críticas e directrizes dos supervisores. De acordo com Zeichner (1985), as reacções às críticas do supervisor dependem largamente da apreciação feita à competência deste último. Para além do mais, a tendência é para que, à medida que o formando vai dominando as tarefas profissionais, diminua a sua dependência em relação às avaliações do "outro", passando a auto-avaliação a adquirir uma importância crescente (Johnston, 1994; Tickle, 1994; Ashforth & Saks, 1996). Em consequência, vai-se tornando cada vez mais autónomo e mais capaz de se abstrair da crítica discrepante mantendo, com isso, um maior controlo sobre o seu processo de socialização (Zeichner, 1985; Bullough *et al.*, 1991).

4. Indicadores de uma socialização e integração eficazes

Em resultado das múltiplas "manobras de sobrevivência" e estratégias de socialização utilizadas pelo neófito, poderão ser inúmeros os desfechos possíveis, bem como vários os níveis e qualidade da integração conseguida. Uma maior ou menor satisfação por parte do estagiário e da escola em relação ao seu desempenho e à forma de estar e de se relacionar com os outros; maiores ou menores ganhos em termos das aprendizagens realizadas; maiores ou menores danos e/ou sequelas deixados (no estagiário e na instituição) são exemplo de algumas das "derivações" deste processo.

Segundo Greenhaus (1987), o sucesso da socialização dos neófitos é medido em função da resposta a cinco grandes questões: (i) *O neófito aprendeu as tarefas/papéis inerentes ao seu posto de trabalho?*; (ii) *Está integrado dentro do grupo de trabalho?*; (iii) *Conseguiu um nível aceitável em termos da qualidade do seu desempenho?*; (iv) *Aprendeu como deve trabalhar e comportar-se com o supervisor e colegas?*; (v) *Compreende e aceita os valores organizacionais?*. Prieto e colaboradores (1996), por seu lado, propõem uma exploração ainda mais aprofundada destas questões, sugerindo que a avaliação contemple o grau de satisfação experienciado pelo indivíduo (em relação à instituição, ao posto de trabalho e às suas condições), a perspectiva da organização e/ou grupo de trabalho (relativamente ao desempenho do neófito e ao nível de aceitação conquistado) e o grau de ajustamento conseguido entre necessidades pessoais e exigências situacionais. Este último aspecto abarca o grau de ajustamento conseguido entre as habilidades do indivíduo e as exigidas pelo posto de trabalho, entre as suas necessidades e a cultura organizacional, entre as expectativas do neófito e as condições reais do mundo do trabalho, e, por último, entre a sua vida profissional e a vida familiar. Igualmente avaliado deverá ser o nível de aprendizagem alcançado

pelo neófito, o seu nível de capacidade para lidar com conflitos e exigências inerentes à profissão, a mudança pessoal ocorrida, e os progressos observados no desempenho do seu papel.

No que se refere à avaliação do grau de sucesso da socialização institucional e profissional do professor-estagiário, existem algumas particularidades que deverão ser tidas em conta. A natureza colectiva dos estágios, a aparente familiaridade com o contexto escola ou, ainda, o assumir imediato das tarefas e responsabilidades inerentes ao papel de professor são alguns dos aspectos a considerar. A estes acrescentem-se a existência (ou não) de uma experiência prévia de ensino, o envolvimento de mais de dois supervisores nas licenciaturas bidisciplinares, o apertado (e muito presente) processo de avaliação dos estágios pedagógicos e a dinâmica do núcleo de estágio. A consideração de qualquer uma destas variáveis permitirá, seguramente, uma avaliação mais rigorosa dos reais contornos deste processo, bem como uma compreensão mais fina dos motivos que poderão estar subjacentes a socializações melhor ou pior sucedidas.

5. Socializações mal sucedidas: Factores explicativos/potenciadores

Tal como se tem vindo a referir, a reentrada na escola e a passagem de aluno a professor constituem momentos significativos da socialização destes candidatos, encerrando uma multiplicidade de exigências do foro pessoal, social, institucional e formativo. Tais exigências, se para alguns poderão ser encaradas como desafios, para outros poderão constituir uma verdadeira ameaça (Menezes, Matos & Costa, 1989; Machado, 1996; Caires & Almeida, 1998b; Caires, 2001). Muito embora a grande parte dos professores neófitos consiga responder às exigências colocadas pelo estágio - e de uma forma qualitativamente bastante satisfatória, e com elevados ganhos -, a verdade é que nem sempre o processo de socialização é "pacífico", chegando mesmo a revelar-se como uma experiência bastante penosa para alguns dos estagiários (Arends, 1995; Machado, 1996; Simões, 1996; Capel *et al.*, 1997; Silva, 1997; Caires, 2001). O tipo de estratégias utilizadas pelo neófito, o grau de abertura da instituição a novos elementos, ou as tarefas e responsabilidades atribuídas ao neófito são factores que condicionam a qualidade deste processo.

Alguns autores concebem o desfasamento observado entre as representações e expectativas do professor-estagiário e a realidade com que se debatem ao regressar à escola, como um dos primeiros obstáculos à sua socialização (Cole &

Knowles, 1993; Arends, 1995; Machado, 1996). Por detrás deste desfasamento poderá estar a elevada subjectividade e distorção de muitas destas representações, algumas das quais totalmente descontextualizadas ou fundamentadas em concepções superficiais e estereotipadas da profissão (Olson & Osborne, 1991; Cole & Knowles, 1993; Hawkey, 1996). Se ao gozar das expectativas do professor-estagiário adicionarmos uma personalidade mais "frágil" e/ou um leque de estratégias limitado, inadequado ou mal gerido, poderemos estar perante um neófito em risco de não conseguir sobreviver às pressões deste processo de socialização (Lacey, 1977; Cole & Knowles, 1993; Sudzina & Knowles, 1993).

Noutros casos, as dificuldades vivenciadas prendem-se com questões "atitudinais". Por exemplo, a "humildade e sensibilidade" referidas por Turner (1987, cit. por Jardine & Field, 1992) como fundamentais ao regresso do neófito ao "mundo familiar", se desrespeitadas, poderão ser motivo de dificuldade. Tal como descrevem Jardine e Field, *"O regresso ao mundo familiar encontra-se profundamente embebido em padrões, poderes e potencialidades que vão para além de nós, e que poderão ser violadas se as nossas acções não forem cuidadosas"* (p.302). Assim sendo, ao desrespeitar determinadas normas e parâmetros institucionais, "violando" (conscientemente ou não) alguns dos princípios-base da cultura organizacional, o neófito poderá correr o risco de ter que enfrentar o poder instituído. Em consequência terá, provavelmente, que se debater com várias resistências e mecanismos de defesa edificados pela própria instituição, que rapidamente reage àquilo que vivencia como abusivo. Cria-se, pois, uma situação em que existe uma nítida desigualdade de meios e posições, encontrando-se o estagiário em clara desvantagem (Quivy & Campenhoudt, 1988/1992). O afastamento, as advertências, os comentários sarcásticos, o dificultar do acesso a determinados recursos/informação, a maior rigidez de normas ou o maior autoritarismo surgem entre as possíveis reacções da instituição (Quivy & Campenhoudt, 1988/1992; Bonals, 1996; Costa & Loureiro, 1997; Espiney, 1997; Tavares, 1997; Caires, 2001).

Comunidades educativas muito grandes e complexas, turmas excessivamente grandes e heterogéneas, excesso de burocracia ou poucas condições de trabalho poderão, também, encontrar-se na origem de uma socialização pouco satisfatória (Lacey, 1977; Vila, 1988; Cavaco, 1990; Silva, 1994; Pacheco, 1995; Capel *et al.*, 1997; Caires, 2001, Jesus, 2002). Pacheco (1995) aponta, ainda, o elevado ritmo de trabalho imprimido pelas actividades de estágio, como um obstáculo à integração do professor-estagiário na escola. Com efeito, o pouco tempo disponibilizado para o contacto com os outros professores e a interacção quase exclusiva com os elementos do grupo de estágio e supervisor levam a que este

grupo, por vezes, se isole. Tal situação agrava-se quando existe um espaço de trabalho facultado ao núcleo de estágio e que se encontra afastado da sala de professores.

As dificuldades de integração acentuam-se quando a instituição se revela pouco acolhedora e concede um estatuto inferior ao professor neófito. A discriminação, o acesso dificultado a determinada informação e recursos, a pouca interacção com os neófitos ou a atribuição de turmas e horários menos desejados constam entre algumas das manifestações mais comuns (Vilas, 1988; Cavaco, 1990, 1995; Pacheco, 1995; McNally *et al.*, 1997; Lens & Jesus, 1999; Caires, 2001; Mendes, 2002). As dificuldades em trabalhar em equipa poderão, também, traduzir a pouca permeabilidade da escola aos esforços de integração do estagiário (Olson & Osborne, 1991; Pacheco, 1995; Caires, 2001; Zunker, s/d). A presença de relações de desconfiança mútua, derivadas do facto dos estagiários serem elementos mais novos e inexperientes mas, ao mesmo tempo, mais dinâmicos e com maior iniciativa, poderão explicar algumas das resistências anteriormente evocadas (Cavaco, 1990; Pacheco, 1995). A insatisfação do professor neófito pode passar, ainda, pelo facto de muitas das iniciativas ao nível do contexto mais amplo da escola (organização de festas, passeios, actividades extra-curriculares...) serem, quase exclusivamente, remetidas para o(s) grupo(s) de estagiários (Borrvalho, 2001; Mendes, 2002).

Por detrás de uma socialização menos bem sucedida poderão estar, também, os alunos. De acordo com Silva (1994, p.26), estes podem representar um obstáculo à "... *facilitação social e motivacional que ajudará na sua integração*". Problemas de disciplina, baixo rendimento e desinvestimento nas tarefas escolares, aliados à insegurança do professor-estagiário para lidar com os comportamentos problemáticos dos seus alunos e/ou com as suas dificuldades cognitivas e motivacionais, são algumas das causas identificadas na literatura (Vila, 1988; Cole & Knowles, 1993; Sudzina & Knowles, 1993; Admiraal, Korthagen & Wubbels, 2000; Borrvalho, 2001).

Qualquer um dos factores anteriormente elencados poderá representar, de forma isolada ou concertadamente, motivo de dificuldade em termos da socialização institucional e profissional dos professores neófitos. Em consequência, não só a dimensão sócio-emocional do estágio poderá ser afectada mas, também, as próprias aprendizagens do formando. Tais problemas têm implicações óbvias ao nível da sua identidade profissional, da qualidade do desempenho actual e futuro, e da forma como passará a ver e a estar na profissão docente.

6. Síntese e considerações finais

Ao longo do presente capítulo, sintetizaram-se alguns dos marcos e factores determinantes do estágio enquanto momento particular da socialização profissional e institucional dos candidatos a professores. Recorrendo a alguns conceitos da psicologia ocupacional e da formação de professores, analisaram-se as interacções, dinâmicas, etapas e as dificuldades presentes neste processo. Desta análise, conclui-se que a intensidade, orientação e resultados daí decorrentes dependem, acima de tudo, de um conjunto de condicionantes de ordem pessoal, institucional e formativa. Referimo-nos, aqui, a variáveis relacionadas com a personalidade do professor neófito, o seu percurso escolar, biografia ou, por exemplo, o seu repertório de estratégias, inscrevendo-se todos eles na esfera pessoal desta ordem de factores. No que se refere à dimensão institucional, a socialização destes neófitos vai depender das condições físicas, materiais e humanas oferecidas pela escola, designadamente do ambiente e condições de trabalho existentes, ou da abertura da instituição a novos elementos. Ao nível formativo, ou seja, em termos das competências, tarefas e responsabilidades inerentes ao papel de professor e à avaliação dos estágios, os ganhos vão depender da qualidade dos contextos de aprendizagem e do apoio obtidos junto de tais contextos e interlocutores.

Refira-se, entretanto, que apesar da componente institucional e organizacional dos estágios pedagógicos ter vindo, gradualmente, a receber uma maior atenção por parte dos estudiosos na área, a verdade é que esta continua a ser uma vertente insuficientemente valorizada ao nível da formação inicial de professores. Assim, para além de raramente se ter em conta o carácter e a qualidade das instituições em que se desenvolve a formação inicial de professores (Zeichner & Gore, 1990), esta é uma componente muito pouco explorada e reflectida durante os primeiros anos do curso. Alguns autores, enfatizando esta insuficiência, atribuem parte das socializações mal sucedidas à ausência de experiências prévias de observação e reflexão sobre a vertente institucional da docência (Cole & Knowles, 1993; Bullough & Gitlin, 1994; Kuzmic, 1994; Arends, 1995). Como consequência, ao se confrontarem com as limitações hierárquicas e burocráticas que grande parte das instituições escolares apresenta, ou ao se depararem com uma rede social extremamente complexa que, de forma directa ou indirecta, condiciona o seu desempenho, o professor-estagiário poderá vir a sentir-se pressionado, frustrado e excessivamente controlado nas suas acções (Kuzmic, 1994; Arends, 1995; Hawkey, 1996; Capel *et al.*, 1997).

Kuzmic (1994), particularmente sensível a estas questões, sublinha a necessidade dos programas de formação inicial de professores irem para além do

ensino de matérias curriculares e de competências pedagógicas. Na óptica do autor, é fundamental incluir nos seus *currícula* uma preparação para a vida organizacional, abrangendo aqui as questões burocráticas, hierárquicas e culturais. Numa disciplina proposta pelo autor - "Literacia Organizacional" - dever-se-á promover uma visão mais abrangente sobre o ensino; sobre o que significa ser professor; sobre o estar numa escola; ou sobre o impacto que variáveis como o contexto sócio-histórico do ensino e das instituições escolares poderão ter no seu funcionamento organizacional. Não basta, pois, que os futuros professores aprendam o "como ensinar", há também que sensibilizá-los para a dimensão institucional da docência e levá-los a compreender a escola como uma organização complexa, burocrática e com um conjunto de dinâmicas fortemente condicionadas por factores internos e externos à própria instituição (recursos físicos, materiais e humanos, legislação, características do meio envolvente...). Neste processo, consta entre um dos grandes objectivos levar os futuros professores a compreender o modo como este funcionamento poderá afectar o seu ensino e a gestão das suas turmas (Kuzmic, 1994).

Sacristan (1991), defensor de uma perspectiva semelhante, propõe que a formação inicial prepare os futuros professores para as funções associadas a três tipos de práticas: (i) as *práticas institucionais* - relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, e determinadas pela sua estrutura; (ii) as *práticas organizativas* - associadas ao funcionamento da escola, e configuradas pela sua organização; e (iii) as *práticas didácticas* - associadas às actividades docentes, a ter lugar em sala de aula.

Complementarmente, vários outros autores propõem que o contacto com a realidade das escolas tenha lugar ao longo do curso, permitindo que o candidato a professor se vá familiarizando, desde cedo, com a cultura, os diferentes agentes, as actividades e/ou os diferentes condicionalismos associados à profissão docente (Joseph & Green, 1986; Knowles, 1992; Johnston, 1994; Hawkey, 1997; Jesus, 2002; Mendes, 2002). Valente (2002), por exemplo, defende que, nos anos que precedem o estágio, sejam criadas oportunidades para que os candidatos a professores façam observações "no terreno". Começando por uma observação global da escola (centrada no seu ambiente físico e social, na análise das funções dos vários órgãos, das dinâmicas relacionais existentes, ou, no meio circundante), dever-se-á, posteriormente, avançar para observações em sala de aula, mais focalizadas no modo como se ensina e como se aprende a disciplina que o formando irá ensinar. Para além de permitir que o "regresso à escola" seja feito de forma mais "suave", esta abordagem visa, sobretudo, promover a reflexão sobre as situações observadas, estabelecendo "pontes" com os conteúdos teóricos das

diferentes disciplinas do curso (Valente, 2002; Moore, 2003). Outros autores sugerem que, ao longo do estágio, se criem espaços de reflexão onde os professores neófitos possam analisar o "Como" as dimensões éticas, sociais e políticas da profissão poderão condicionar a execução e a eficácia da sua prática (Bullough & Gitlin, 1994; Sanches & Petrucci, 2002). De acordo com Kuzmic (1994), sem a compreensão desta vertente da docência, o professor neófito terá mais dificuldades em lidar com os problemas que irá vivenciar ao longo do seu estágio.

A par destas medidas curriculares, as universidades devem, também, acautelar a forma como seleccionam as escolas que acolhem os seus estagiários (Kraft, 1987, cit. por Lima *et al.*, 1995; Bullough *et al.*, 1991; Alonso, *in* Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Caires, 2001; Caires & Almeida, 2002). A investigação mostra o importante papel da instituição na socialização dos "aprendizes de professores", sendo, pois, desejável a sua inserção em escolas que reúnam um conjunto de requisitos-base. Por um lado, é fundamental que estejam sensíveis às dificuldades e necessidades habitualmente presentes nesta etapa específica de formação. Por outro, interessa que sejam capazes de providenciar condições potenciadoras do desenvolvimento e bem-estar do estagiário ao longo da sua permanência na mesma. Referimo-nos aqui, mais concretamente, à integração do neófito nas diferentes "redes" da escola, e à disponibilização dos recursos físicos, materiais e humanos necessários ao desenrolar da sua actividade docente e formativa.

A promoção das condições anteriormente assinaladas só poderá ser assegurada se estreitados os laços entre as instituições de formação inicial e as escolas onde a prática pedagógica tem lugar. Tal como afirma Alarcão (1999, cit. por Alarcão & Tavares, 2003), "*... a formação de professores, na sua dimensão profissionalizante, pressupõe partenariados entre instituições de formação inicial e escolas, baseados no desenvolvimento de uma cultura de formação interinstitucional partilhada e fundamentadora de um projecto de formação. É uma perspectiva ecológica, interactiva, que exige: debates e negociações acerca do projecto de formação, desenvolvimento de atitudes partilhadas, identificação de objectivos comumente assumidos, planificação conjunta, co-aprendizagem institucional, questionamento de ideias e de práticas, manutenção de canais de comunicação abertos, avaliação conjunta de produtos e processos, reflexão para, na e sobre a acção, investigação conjunta, tempos e espaços*" (p.264).

No âmbito das questões aqui discutidas, é de destacar o particular cuidado com que deve ser feita a selecção dos profissionais que irão assegurar o acompanhamento dos professores neófitos no local de estágio. Enquanto "portas de entrada" na instituição-escola, e na qualidade de um dos mais importantes agentes

de socialização destes profissionais em formação, a sinalização de professores competentes e (sempre que possível) com formação e experiência de supervisão, assume-se como crucial. Trabalhando em parceria com o supervisor da universidade, é da responsabilidade de ambos fazer desta estreia no “mundo da docência” uma experiência significativa e com importantes ganhos ao nível do futuro pessoal e profissional destes indivíduos. O capítulo quatro dá a conhecer os principais contornos deste papel e o seu impacto no desenvolvimento dos professores-estagiários.

CAPÍTULO 4

A supervisão como espaço de aprendizagem e suporte

1. Introdução	99
2. As relações supervisivas: Principais tendências ao nível da literatura.....	101
2.1. Papéis e responsabilidades dos supervisores	102
2.2. Estádios de desenvolvimento do estagiário e modelos de supervisão ...	105
2.3. A dimensão afectivo-relacional da supervisão	111
2.4. Perspectivas, pressupostos e valores pessoais dos supervisores	113
2.5. Expectativas e concepções dos estagiários acerca da supervisão	117
3. Dificuldades vividas no seio das relações de supervisão.....	123
4. Síntese e considerações finais	129

1. Introdução

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

(Stones, 1984, cit. por Vieira, 1993, p.27).

Este *"insight"* de Stones ilustra (de forma particularmente *"inspirada"*) a complexidade inerente ao papel do supervisor e, de algum modo, as inúmeras tentativas realizadas, até à data, no sentido de se definir o conceito de supervisão (ao nível das suas funções e tarefas, ou *modus faciendi*) e de se criarem modelos de formação e orientação dos próprios supervisores.

Em Portugal, o acrescido interesse por estas questões começou - a partir dos anos 70 - a conquistar algum espaço ao nível da formação de professores (Cardoso, Mota & Pinheiro, 2000). É, no entanto, nas décadas de 80 e 90 que o tema ganha maior protagonismo. Exemplo disso é a criação, em finais dos anos 80, dos primeiros cursos de pós-graduação em supervisão/orientação da prática pedagógica. Decorrentes da crescente consciencialização da necessidade de qualificação de professores para o desempenho das funções supervisivas, estes cursos marcam o início de um processo rumo à dignificação daquela que, em 1993, era caracterizada por Isabel Alarcão como uma *"actividade incompreendida"* da formação inicial de professores (*in* Vieira, 1993).

Nos anos 90, são várias as teses de mestrado e doutoramento produzidas na área assistindo-se, igualmente, a um aumento significativo da publicação de livros e artigos sobre supervisão, bem como à realização de encontros científicos na área. De referir, também, a publicação, em 1997 - no Ordenamento Jurídico da Formação Especializada - de legislação relativa à área de *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* (Decreto-lei nº 95/97, de 23 de Abril) e a definição dos *Perfis de Formação na Formação Especializada de Professores* (anexos ao despacho

governamental de 1999 – Despacho Conjunto nº 198/99 de 15 de Fevereiro), em que se prescreve o perfil de formação adequado aos supervisores das escolas (Formosinho & Niza, 2001). Entre os principais objectivos de tais medidas surgiam a qualificação para o exercício das funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores, e, em consequência, a promoção da qualidade da supervisão assegurada (e das próprias escolas).

Apesar dos crescentes investimentos nesta área, subsiste alguma indefinição ao nível conceptual, com óbvias repercussões na teoria e nas práticas de supervisão, bem como na própria formação de supervisores. Com efeito, assiste-se a um quadro em que prevalecem múltiplas propostas e formas de fazer supervisão, cuja eficácia e adequação às necessidades dos formandos está, em muitos casos, longe de ser comprovada. Tal cenário estende-se à pós-graduação nesta área, caracterizando-se os desenhos curriculares, de alguns destes cursos, por alguma confusão ao nível da teoria e das práticas que os sustentam (Alarcão & Tavares, 2003).

Não obstante os condicionamentos assinalados, são de valorizar algumas das interessantes práticas que têm vindo a ser desenvolvidas nos últimos anos, nomeadamente aquelas que colocam a tónica na formação reflexiva de professores, cujas repercussões em termos da teoria e da prática da supervisão pedagógica são dignas de destaque. Delas são exemplo as diferentes linhas de investigação, projectos e propostas emergidas nos últimos anos, que têm vindo a conquistar uma maior visibilidade no meio científico e académico, bem como uma grande afluência e envolvimento de professores, quer nos cursos, quer nos projectos de investigação desenvolvidos (Vieira, 2001; Alarcão & Tavares, 2003).

Não sendo nosso intuito retratar exhaustivamente os principais investimentos que, mais recentemente, se têm vindo a fazer no cenário nacional (ou internacional), ou os quadros teóricos e as grandes discussões edificadas em torno do conceito e da *praxis* da supervisão, no presente capítulo o destaque é dado à relação supervisor-estagiário. Assumindo a vertente interpessoal do processo de supervisão como uma dimensão central nas aprendizagens e no desenvolvimento que tem lugar entre os professores-estagiários (e entre os próprios supervisores), são aqui exploradas as complexidades desta relação, quer na forma como têm vindo a ser concebidas pelos teóricos e investigadores na área, quer no modo como os seus protagonistas as vivem e percebem. As suas crenças e expectativas, os afectos implicados, ou os “crescimentos” e as dificuldades que têm lugar no seio desta relação são contemplados ao longo deste capítulo. Especial ênfase será dada à perspectiva do estagiário, uma vertente que tem sido menos explorada ao nível da literatura.

2. As relações supervisivas: Principais tendências ao nível da literatura

Hawkey (1997), numa tentativa de sistematizar as principais tendências existentes em termos de literatura sobre a supervisão dos estágios pedagógicos¹, realizou um extenso trabalho de revisão bibliográfica, reportando-se a publicações das últimas quatro décadas. Caracterizando a literatura na área como genérica e descritiva, a autora salienta a escassez de estudos que analisam aprofundadamente a complexidade das interações na supervisão. Segundo Hawkey, são poucos os que exploram como funcionam as relações de supervisão e/ou as aprendizagens (para os estagiários e para os próprios supervisores) que dela decorrem. As tendências dividem-se entre os que assumem a vertente interpessoal do processo de supervisão como um aspecto crucial das aprendizagens dos formandos, e os mais cépticos em relação à sua pertinência e impacto.

Na literatura que, desde os anos 60, se tem vindo a debruçar sobre estas questões, Hawkey (1997) identificou quatro grandes abordagens. Uma primeira analisa as competências específicas do supervisor (definidas ao nível da teoria e da investigação), nomeadamente ao nível das suas funções, papéis e responsabilidades. A segunda tendência segue uma linha desenvolvimentista, procurando identificar os estádios de desenvolvimento do formando e o(s) modelo(s) de supervisão mais adequado(s) a cada um deles. Uma terceira abordagem centra-se na relação supervisor-estagiário, dando particular ênfase à dimensão interpessoal, em lugar da profissional. Por último, a quarta abordagem explora as crenças, valores e princípios dos supervisores em relação ao seu papel e às aprendizagens dos seus formandos, e suas implicações em termos das práticas e das relações supervisivas. À tipologia de Hawkey acrescenta-se uma quinta abordagem. Nesta, as relações de supervisão são exploradas de acordo com a óptica do estagiário: suas crenças e expectativas relativamente à figura do supervisor, aquilo que considera ser uma boa supervisão, ou, ainda, as vivências e percepções associadas ao acompanhamento recebido. Conheçamos mais aprofundadamente cada uma destas abordagens.

¹ Para aprofundamento, consultar Alarcão e Tavares (2003), Garmston, Lipton e Kaiser (2002) e Harris (2002). Os primeiros autores apresentam os diferentes "cenários" de supervisão existentes em matéria de formação de professores; Garmston e colaboradores procedem a uma análise dos fundamentos psicológicos subjacentes a tais modelos/"cenários"; o trabalho de Harris centra-se na caracterização e análise das principais tendências ao nível da investigação e das práticas de supervisão do ensino e da supervisão escolar.

2.1. Papéis e responsabilidades dos supervisores

Nesta linha de investigação discutem-se as competências, papéis e responsabilidades a atribuir aos supervisores da universidade e da escola, analisados separadamente ou em complementaridade. Proctor (1994), por exemplo, assumindo o acompanhamento dos estagiários como devendo caber ao supervisor da escola, desvaloriza fortemente o papel do supervisor da universidade. Na perspectiva deste autor, os supervisores da universidade são "*indivíduos demasiado afastados da realidade da sala de aula e supérfluos no processo de formação*", contrariamente aos supervisores da escola, que prestam "*uma ajuda realista e prática, ajudando-os a minimizar a influência dos supervisores da universidade*" (p.52). A estes últimos (supervisores da escola) é atribuído um papel determinante em termos do crescimento profissional dos estagiários, quer pelo apoio assegurado na sua integração, quer pelas experiências de aprendizagem de qualidade promovidas (D'Arbon, 1994; McIntyre & Hagger, 1994; Proctor, 1994; Wilkins-Carter, 1996; Calderhead & Shorrock, 1997).

De acordo com McIntyre e Hagger (1994), a maior importância atribuída ao supervisor da escola deve-se ao facto de este se encontrar em vantagem em relação a aspectos como a (i) *informação*, (ii) *continuidade*, e (iii) *validade*. Por *informação*, os autores entendem o conhecimento acerca do que se passa em sala de aula (e.g. grupo-turma, problemas e potencialidades de cada aluno, comportamento habitual) e a sua utilização no apoio à planificação das aulas e à reflexão sobre as práticas do estagiário. No que concerne à *continuidade*, o contacto diário com o estagiário permite-lhe assegurar um apoio contínuo, o mesmo não acontecendo com o supervisor da universidade, que é um "visitante ocasional". Em termos da *validade* do diagnóstico das potencialidades e dificuldades do estagiário, esta parece ser melhor concretizada pelo orientador da escola, uma vez que a maior frequência e continuidade com que observa o desempenho do estagiário lhe permitem uma análise mais fidedigna da sua evolução. McIntyre e Hagger (1994) referem, ainda, o apoio dado à integração do professor neófito no local de estágio como justificando o maior protagonismo que é necessário dar ao supervisor da escola. De referir, no entanto, que apesar da maior importância atribuída a este último, os autores são apologistas da articulação entre ambos os supervisores, acreditando que "*os supervisores farão um melhor trabalho e com uma maior satisfação se o fizerem em parceria com os outros que têm estas responsabilidades complementares*" (p.102).

Nesta mesma linha, Furlong e colaboradores (1988) defendem a atribuição de diferentes papéis e responsabilidades ao(s) supervisor(es) da escola e da

universidade, mas, complementares. Assim, deverá caber ao supervisor da escola a responsabilidade pela *prática directa* (correspondente à experiência de ensino), surgindo as três restantes a cargo do supervisor da universidade: a *prática indirecta* (e.g. aulas simuladas e *workshops*), a *análise dos "princípios práticos"* subjacentes ao seu exercício profissional, e a *discussão das bases éticas, políticas e teóricas* do mesmo (Furlong *et al.*, 1988). Tal não significa, no entanto, que exista uma divisão rígida de tarefas/responsabilidades entre os dois supervisores. O contrário é, aliás, desejável.

Beck e Kosnik (2000), centrando-se, especificamente, na figura do supervisor da escola, procuraram sistematizar as principais tendências existentes ao nível da definição do seu papel, identificando duas grandes orientações. Na primeira, este papel assume-se como essencialmente prático, passando pela iniciação dos neófitos na docência, pela sua familiarização com as "realidades" e rotinas da escola/ensino, e pela modelagem dos seus comportamentos (Guyton & McIntyre, 1990; Maynard, 1996; Bullough & Kauchak, 1997). Muitos dos defensores desta abordagem postulam que a iniciação do neófito deverá ser feita de forma apoiante e acolhedora. Outros, no entanto, são apologistas de uma iniciação algo "dura", com uma abordagem do tipo "*sink or swim*". Assumindo o ensino como uma actividade difícil, estes últimos acreditam que quanto mais cedo o candidato experienciar tais dificuldades, mais cedo aprenderá a ser um verdadeiro professor (Beck & Kosnik, 2000).

Na segunda orientação, o papel do supervisor da escola é mais alargado e mais "crítico", cabendo-lhes estimular, nos estagiários, o questionamento da sua prática e a procura de alternativas que a permitam melhorar. A restrição do papel do supervisor ao de um mero prático, ignorando a teoria acerca dos objectivos e do contexto social da escola, poderá impedir uma boa formação. Assim sendo, à luz desta abordagem, o fornecimento de uma quantidade considerável de *feedback* ao estagiário, a promoção da reflexão e questionamento das suas práticas e dos contextos em que têm lugar, e o desenvolvimento do ensino colaborativo surgem como estratégias formativas essenciais (Burn, 1992; Maynard, 1996; Wilkins-Canter, 1996; Beck & Kosnik, 2000; Levin & Rock, 2003). Refira-se que, também nesta abordagem, existem algumas variantes na forma como se concebe a postura mais adequada a assumir pelo supervisor: desde os que defendem um estilo mais apoiante, aos apologistas de uma abordagem mais "dura" e desafiadora.

Enz, Freeman e Wallin (1996), mais centrados na figura do supervisor da universidade, salientam o seu papel de mentor, fonte profissional e intérprete. Enquanto *mentor* é esperado que assegure o apoio e encorajamento do estagiário, bem como a sua orientação e suporte instrucional. Enquanto *fonte profissional*, o

apoio e orientação profissional têm como alvo o supervisor da escola, cabendo-lhe assegurar o seu encorajamento e a modelagem de técnicas de supervisão. Por último, no seu papel de *intérprete*, é esperado que o supervisor da universidade funcione como um mediador e facilitador da comunicação universidade-escola e como um gestor de potenciais conflitos a emergir no seio da tríade supervisiva.

Olsen e Carter (1989), não distinguindo papéis e responsabilidades entre o supervisor da escola e supervisor da universidade, assumem o supervisor como acumulando o papel de modelo, mentor, fornecedor de *feedback* e treinador. Enfatizando, igualmente, o papel de treinador Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) concebem-no como alguém que, para além de promover o treino de capacidades e aptidões do "atleta", tem também presente nas suas práticas "...a ideia de *interajuda, de monitoração, de apoio, acompanhamento, incentivo, encorajamento do atleta para que seja ele próprio e para que dê o seu melhor nas competições que o esperam*" (p.94). Garmston e colaboradores (2002), acrescentam ao papel de treinador, o de mediador, consultor e co-aprendiz, papéis que o supervisor assume alternadamente. Demailly (1987), por seu lado, descreve-o como o "porteiro da profissão", "transmissor" (de técnicas e saberes práticos) e "mentor" (de valores e atitudes, funcionando como espelho e referencial em termos de ética profissional).

Noutros trabalhos, procura-se traçar o perfil do "supervisor ideal", listando as suas características-chave. Excelentes competências de ensino (Farbstein, 1965, cit. por Duquette, 1994), a capacidade para explicar os *Porquês* e os *Comos* do ensino (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Richardson-Koehler, 1988), a capacidade de dar ao estagiário a oportunidade de experimentar (Farbstein, 1965; Goodman, 1988) ou as competências interpessoais do supervisor (capacidade de escutar, de reforçar o estagiário, de utilizar uma linguagem não-verbal adequada, de ajudá-lo a clarificar as suas ideias e sentimentos...) são algumas das mais valorizadas (Farbstein, 1965; Ivey, 1974; Stones, 1984; Glickman, 1985; Morehead & Waters, 1987). Enfatizando a vertente interpessoal da relação supervisor-formando, Blumberg (1976, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) propõe a abertura, a flexibilidade e o humanismo como características a fazer parte do perfil do supervisor ideal. A estas o autor acrescenta a detenção de vários recursos – a colocar à disposição do formando –, e a atribuição de um papel activo a este último na resolução (conjunta) dos problemas.

2.2. Estádios de desenvolvimento do estagiário e modelos de supervisão

Numa segunda linha de investigação identificada por Hawkey (1997), inserem-se as abordagens centradas nos estádios de desenvolvimento dos estagiários (ao nível cognitivo, profissional, moral...), aos quais se procura fazer corresponder o tipo de supervisão mais adequado.

Glickman (1985), preconizando a existência de diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo (níveis de reflexividade) entre os professores-estagiários, assumiu como um dos papéis centrais da supervisão a promoção de níveis de desenvolvimento mais elevados entre os formandos e chamou a atenção para a necessidade de esta se estruturar em função do nível de reflexividade em que se encontra o professor-estagiário. Em consonância, o autor propõe que a supervisão seja organizada em três etapas distintas, ao longo das quais os papéis e atribuições do supervisor (e do formando) vão sofrendo alterações: (i) a *fase de diagnóstico*, (ii) a *fase táctica*, e (iii) a *fase estratégica* (Glickman, 1985). Assim, (i) na *fase de diagnóstico* - através da observação do desempenho do formando, das conversas mantidas com ele ou da sua resposta às questões colocadas, nomeadamente em relação à sua própria actuação -, o supervisor procede ao diagnóstico do nível de desenvolvimento (abstracção) do estagiário.

Em seguida, (ii) na *fase táctica*, procede-se à adaptação do estilo de supervisão ao nível de desenvolvimento diagnosticado. Junto dos formandos com baixos níveis de abstracção dever-se-ão aplicar *estratégias directivas*; com os formandos de nível intermédio as estratégias deverão ser *colaborativas*; e, *não-directivas* com formandos de elevado nível de abstracção. Por *estratégias directivas*, Glickman (1985) entende o fornecimento de instruções e soluções pelo supervisor, recaindo sobre ele a grande quota parte da responsabilidade pelas actuações do estagiário. Nas *estratégias colaborativas*, a responsabilidade é partilhada pelo supervisor e formando, estabelecendo-se uma parceria entre ambos. Assim, a identificação dos problemas, a criação de alternativas para a sua resolução ou a definição dos planos de actuação são feitas em conjunto, através do confronto de ideias e da negociação. Cabe, no entanto, ao supervisor, a condução da discussão que aí tem lugar. Nas estratégias *não-directivas*, o protagonismo é dado ao formando, incentivado a assumir autonomamente todo o processo. Cabe-lhe a definição dos problemas da prática, a ponderação de possíveis soluções e a antecipação das suas consequências. Ao supervisor continua a ser atribuída a coordenação das discussões, a estimulação e reforço da atitude crítica do formando e da implementação das suas decisões.

Uma vez atingida a (iii) *fase estratégica* (a mais importante para Glickman) procede-se à estimulação dos níveis de abstracção do formando e da sua capacidade de resolução de problemas. Uma primeira estratégia consiste na exposição do estagiário a novas técnicas de observação dos alunos, a novos métodos de ensino e a diferentes alternativas para a resolução de problemas. A promoção da sua autonomia, em termos de tomada de decisão, surge como uma segunda estratégia. Esta traduz-se, geralmente, por uma intervenção cada vez menor do supervisor nas discussões, e pelo reforçar do formando em termos do seu papel decisor. Uma terceira estratégia passa pelo envolvimento - em reuniões de grupo - de estagiários com diferentes níveis de abstracção, por forma a estimular o desenvolvimento dos que têm níveis de abstracção mais baixos (Glickman, 1985).

O trabalho de Cohn e Gellman (1988) insere-se, também, nesta linha desenvolvimentista, traduzindo-se num programa de supervisão trietápico: o *School-based Teacher Education Program* (STEP). Neste, os objectivos e actividades desenvolvidas, bem como os papéis do supervisor e do estagiário distinguem-se em função da etapa a ser trabalhada. À semelhança do modelo de Glickman (1985), de um papel mais directivo no início do estágio, o supervisor passa a assumir um papel mais colaborativo e não-directivo numa fase final, inversamente ao estagiário, cujo protagonismo e responsabilidades são crescentes. Assim, as três primeiras semanas são destinadas à exploração e orientação dos estagiários no contexto escola e à sua familiarização com o novo papel. A segunda fase do programa (com a duração de nove semanas) centra-se nas competências de ensino e na sua análise. Finalmente, na terceira etapa (quatro semanas), procede-se à reflexão sobre questões mais latas, nomeadamente sobre os aspectos sociais e políticos que influenciam a prática em sala de aula. De acordo com Cohn e Gellman (1988), a progressão no programa implica, para além de um crescente grau de responsabilidade, um crescendo de complexidade nas tarefas atribuídas ao estagiário, bem como da abrangência das variáveis a ponderar (de uma "escala" micro - centrada no ensino e na sala de aula - a uma "escala" macro). Assiste-se, também, ao esbater das preocupações com a sua própria sobrevivência e a uma maior centração nas necessidades e aprendizagens dos alunos (Fuller, 1969; Cohn & Gellman, 1988; Pajak, 2001).

No STEP, os modelos de supervisão surgem em consonância com os objectivos e actividades estipulados para cada uma das etapas. Assim, à primeira fase corresponde o *aconselhamento pessoal* (*ego counseling*) e o *modelo dos "primeiros socorros"*; numa segunda etapa é posto em prática o *"ensino situacional"* (*situational teaching*); e, por último, a *supervisão clínica*. Segundo Mosher e Purpel (1972, cit. por Cohn & Gellman, 1988) o *ego counseling* é um

modelo de supervisão que se centra na componente psicológica e emocional da reacção do neófito à situação de estágio. Assim, procura-se ajudar o professor-estagiário a lidar com as expectativas que a sua nova escola e os outros professores e supervisores têm em relação a si, e a definir algumas estratégias de *coping* e objectivos pessoais. Exercícios de *peer teaching* e situações de *role play* exemplificam algumas das estratégias a utilizar.

No que se refere ao *modelo dos "primeiros socorros"* (Cohn & Gellman, 1988), este encerra duas estratégias centrais: o reforço positivo e o fornecimento de pistas directas. A sua aplicação visa promover a confiança do estagiário e o desenvolvimento de competências importantes à iniciação na sua actividade profissional. O recurso a este tipo de estratégias fundamenta-se no pressuposto que, ainda antes de se centrar nas preocupações relativas ao seu ensino e às aprendizagens dos seus alunos, o professor neófito tem que resolver as preocupações relativas ao *self* (Cohn & Gellman, 1988; Kagan, 1992). Assim, a experiencição de um "sentido de sobrevivência" e de "sucesso" são tidos como fundamentais a uma posterior concentração e questionamento das competências de ensino e das situações em sala de aula.

Na segunda fase do STEP, procede-se à análise e questionamento do ensino e das competências envolvidas no mesmo, utilizando como "grelhas" as teorias aprendidas no contexto académico e as experiências práticas vividas até aí. Cohn e Gellman (1988) propõem o *situational teaching* (Cohn, 1981) como o modelo de supervisão mais adequado. Neste, o papel do supervisor passa por questionar o estagiário e estimular a busca e compreensão das relações existentes, a criação de alternativas e o atingir de conclusões.

Na terceira e última etapa do programa, o estagiário assume as responsabilidades do ensino durante uma semana. Aqui, o *situational teaching* continua a ser aplicado, surgindo, no entanto, a "supervisão clínica" como o modelo predominante. Centrada "*no quê e no como os professores ensinam como ensinam*" (Mosher & Purpel, 1972, cit. por Cohn & Gellman, 1988), esta prática supervisiva traduz-se em planeamento, observação, análise e melhoria do desempenho do professor em sala de aula². De acordo com Mosher e Purpel (1972), dever-se-á

² Emergido em finais dos anos 50 nos E.U.A., tendo como pioneiros autores como Goldhammer (1969, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) e Cogan (1973), o modelo da supervisão clínica surge como contraponto às abordagens mais prescritivas da supervisão, onde o supervisor surge como uma espécie de inspector e as questões administrativas da supervisão e do ensino são o principal foco da intervenção realizada. Emergindo como uma abordagem alternativa, a supervisão clínica passa a assumir a sala de aula como foco central das práticas supervisivas. Auto-regulação, liberdade, autonomia e espírito crítico são alguns dos principais valores preconizados por esta abordagem (Goldhammer, Anderson & Krajewski, 1980; Vieira, 2001). A colegiabilidade e a colaboração surgem, também, como centrais neste modelo de supervisão, associado à ideia de que as mudanças a promover junto dos professores implicam o trabalhar *com eles* e não *sobre eles* (Smyth, 1984). Para maior aprofundamento consultar Smyth (1984), Wallace (1991) ou Alarcão e Tavares (2003).

exigir, do estagiário, uma postura de "...*objectividade na percepção e uma postura crítica em relação à performance de ensino e a aceitação de tais críticas (...)* um pensamento sistemático, disciplinado e prático acerca do vasto leque de factores que afectam o processo de instrução formal e os seus resultados" (p.81). Neste modelo, o neófito assume um papel central. No dia da observação semanal, é ele quem estabelece a agenda de observação e discussão, formulando as questões e conduzindo a sessão de supervisão. A "ordem de trabalhos" poderá incluir os aspectos positivos e negativos da sua *performance*, as potencialidades e lacunas demonstradas, os incidentes críticos, os padrões recorrentes, ou qualquer outra faceta da instrução que decida assinalar. Só após a exposição do formando é que o supervisor tece os seus comentários. Estes surgem centrados não apenas na *performance* do estagiário em sala de aula mas, também, na (auto)análise realizada. Este é, aliás, um dos principais objectivos da terceira etapa do STEP: a demonstração das competências analíticas do formando.

Apesar das semelhanças existentes entre o *situational teaching* e a *supervisão clínica* (o primeiro inclui alguns aspectos de cada uma das quatro fases da supervisão clínica: o planeamento, a observação, a análise e o tratamento³), existem algumas diferenças entre ambos os modelos (Cohn & Gellman, 1988). Uma das mais marcantes diz respeito ao facto do *situational teaching* estar relacionado com um currículo particular. Entre os seus principais objectivos constam o re-ensinar de conceitos transmitidos no curso - aplicando-os às situações ocorridas em sala de aula - e o gerar de formas alternativas de olhar para tais situações tendo como grelha os processos curriculares e analíticos trabalhados ao longo do curso. Segundo Cohn e Gellman (1988), esta ligação a um currículo explícito e partilhado intensifica o impacto da supervisão e diferencia claramente o *situational teaching* da *supervisão clínica*, que pode ocorrer sem quaisquer ligações a um currículo específico.

Entre as abordagens desenvolvimentistas da supervisão surge, também, o trabalho de Maynard e Furlong (1994). Neste, os autores procuraram fazer a correspondência entre alguns modelos de supervisão e as características e necessidades do estagiário em cada uma das etapas do seu desenvolvimento. Inspirados nas ideias de Fuller (1969; Fuller & Bown, 1975), Maynard e Furlong

³ De referir que Cogan (1973, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) propõe um total de oito fases como integrando o ciclo de supervisão. Mais tarde, Goldhammer e colaboradores (1980) reduzem este modelo a cinco fases. De acordo com Alarcão e Tavares (2003) a proposta de Goldhammer e colaboradores é, fundamentalmente, uma simplificação do anterior, tendo passado pela reorganização das etapas de Cogan em: (i) encontro de pré-observação; (ii) observação; (iii) análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; (iv) encontro pós-observação; e (v) análise do ciclo da supervisão. Na proposta de Cohn e Gellman (1988), o ciclo supervisoivo fica reduzido ao planeamento, observação, análise e tratamento. Acheson e Gall (1997), por exemplo, reduzem-no a três fases: sessão de planeamento (pré-observação), observação em sala de aula e sessão de *feedback* (pós-observação).

concebem o processo de aprender a ensinar como pautado por um conjunto de preocupações, as quais se vão manifestando e variando ao longo de uma sequência de estádios. Tal sequência, como mencionámos em capítulo anterior, caracteriza-se por uma centração inicial do formando em si próprio - unicamente preocupado com a sua "sobrevivência" e com o controlo das turmas -, passando para uma fase intermédia, onde o foco das suas preocupações se situa ao nível das estratégias e dos materiais a utilizar durante as aulas. Numa etapa mais avançada - uma vez consolidadas algumas competências de ensino e conquistado algum controlo sobre as suas turmas - surge, finalmente, espaço para o "Outro". Por esta altura, o professor encontra-se mais disponível e capaz de atender às necessidades dos seus alunos.

Tomando como referência esta sequência de etapas, Maynard e Furlong (1994) sugerem que a progressão poderá ser feita através de três modelos distintos de supervisão: (a) o *modelo da aprendizagem guiada*, (b) o *modelo de competência*, e (c) o *modelo reflexivo*. Tais modelos, se utilizados isoladamente - como modelos únicos, e sem atender ao estádio de desenvolvimento em que se encontra o formando - são parciais e inadequados. Assim sendo, estes deverão estar "ao serviço" das evoluções do estagiário ao longo deste *continuum*.

No *modelo da aprendizagem guiada* assume-se a "emulação de práticas experientes e uma prática supervisionada" como a melhor forma de aprender a ensinar (Maynard & Furlong, 1994, p.78). Ou seja, o professor-estagiário, ainda antes de assumir a responsabilidade por uma turma, deverá trabalhar, lado a lado, com um profissional experiente (*ensino colaborativo*). Apesar de não concordarem totalmente com tal posição, Maynard e Furlong (1994) consideram que este tipo de abordagem faz sentido na fase inicial do estágio. Nos primeiros tempos de formação prática espera-se, antes de mais, que o formando comece a formar conceitos, esquemas ou guiões acerca do processo de ensino, surgindo o supervisor como uma peça fundamental deste processo. O seu papel deverá passar por explicar ao neófito o significado do que vai observando em sala de aula, por ajudá-lo na adaptação às rotinas do ensino e da própria escola. Deverá, também, surgir como um modelo profissional, funcionando "como um guia, articulando e apresentando "receitas" que funcionam" (Maynard & Furlong, 1994, p.79). Através do *ensino colaborativo*, no qual o supervisor surge como protagonista, espera-se que, pela observação das suas aulas, dos planos que estabelece para as mesmas e das discussões tidas em conjunto, o estagiário consiga aceder ao conhecimento prático deste professor mais experiente (e.g. quais os aspectos que considera aquando da planificação de uma aula, o porquê da utilização de determinadas estratégias de ensino...).

Para uma segunda etapa do estágio, Maynard e Furlong (1994) propõem o *modelo de competências*. À luz desta abordagem, o aprender a ensinar implica um treino prático num conjunto de competências pré-definidas, no qual o supervisor surge como um "treinador sistemático", que observa e fornece *feedback* ao estagiário. O estagiário passa, então, a assumir a responsabilidade pela gestão e leccionação de uma turma, tendo por objectivo a aquisição de um conjunto de competências indispensáveis à prática profissional. Utilizando, inicialmente, as rotinas pré-estabelecidas pelo supervisor, o estagiário é incentivado a, gradualmente, construir e implementar algumas das suas rotinas, ao mesmo tempo que continua a desenvolver e a modificar os seus próprios esquemas e conceitos. Nesta etapa do desenvolvimento do estagiário, o papel mais adequado a assumir pelo supervisor é, segundo Maynard e Furlong, o de espelho (que faz sumarizações, reflexões de conteúdo/sentimentos e que devolve ao estagiário a sua imagem) ou o de treinador.

Uma vez adquiridas as competências básicas ao nível da sala de aula, torna-se necessária a introdução de um elemento crítico no processo de supervisão: a reflexão sobre o ensino. Acreditando tratar-se de uma componente fundamental das aprendizagens do professor-estagiário, Maynard e Furlong (1994) sugerem o *modelo reflexivo* como o mais adequado para a fase final do estágio. De acordo com os autores, torna-se necessário mudar o foco das preocupações de si próprio para os alunos, passando a auscultar as necessidades destes últimos e a mobilizar estratégias de aprendizagem mais eficazes. É também altura para que o professor neófito comece a "*desenvolver uma compreensão mais profunda do processo de aprendizagem; pensar através de diferentes formas de ensinar e desenvolver as suas próprias justificações e princípios práticos para o seu trabalho*" (Maynard & Furlong, 1994, p.81). Nesta etapa, o supervisor mantém um papel activo no acompanhamento do estagiário, não o deixando entregue a si próprio. Tem, no entanto, que abandonar o papel de modelo e de instrutor, passando a interpretar o de co-questionador ou "metaguia" do estagiário, tal como o designaria Simões (1996). Ajudar o estagiário a extrair significados da sua experiência prática e a integrar as aprendizagens decorrentes da mesma deverá, pois, fazer parte das suas novas funções.

A reformulação da relação supervisor-formando (mais simétrica e aberta) é também necessária, de modo a permitir a reflexão crítica e o confronto de crenças e valores entre ambos (Smyth, 1984; Maynard & Furlong, 1994; Schön, 1995; Waite, 1995; Levin & Rock, 2003). A maior democraticidade e colegiabilidade que deverá passar a pautar a relação supervisor-estagiário aproxima-se da abordagem defendida por Waite (1995), a chamada "supervisão dialógica". Nesta, a expressão

das opiniões, expectativas ou convicções dos participantes, a partilha de conhecimentos e experiências, ou a expressão de sentimentos positivos em relação ao outro surgem como centrais. A estas acrescentem-se a explicitação mútua e a negociação (de pontos de vista, prioridades e pressupostos) ou a construção de uma linguagem comum acerca do ensino e da profissão (Vieira, 2001); aquilo que Smyth (1984) viria a designar de "grelha partilhada de significados".

2.3. A dimensão afectivo-relacional da supervisão

Assumida por diversos autores como um factor determinante do sucesso da supervisão (Oliveira, 1992; Borko & Mayfield, 1995; Galvão, 1996; Pajak, 2001; Alarcão & Tavares, 2003), ou, como diria Hawkey (1997) "*... a avenida na qual todos os processos de supervisão, juntamente com a interface de factores afectivos, cognitivos e interpessoais são mediados*" (p.332), a dimensão afectivo-relacional da relação supervisor-estagiário tem vindo a ser alvo da atenção de alguns estudiosos, surgindo como a terceira linha de investigação identificada por Hawkey (1997).

Brooks (1996), tendo realizado um estudo com 150 supervisores, verificou que, quando confrontados com a tarefa de listar e ordenar as principais competências e qualidades do seu perfil de orientadores, 40% colocavam as competências interpessoais em primeiro lugar. Alarcão e Tavares (2003), também eles defensores do importante papel da vertente afectivo-relacional da supervisão dos estágios, colocam-na ao mesmo nível ou, mesmo, acima da sua componente mais "técnica". Os autores sugerem que, antes de se avançar para esta última (centrada nas questões científico-pedagógicas da actuação do estagiário), o supervisor deverá investir numa relação interpessoal positiva, assegurando-se que estão criadas as condições para que a dimensão técnica da supervisão se possa desenrolar sem grandes tensões (defensividade por parte do estagiário, angústia ou, por exemplo, omissão de alguns aspectos importantes). Abertura, autenticidade, atitudes de encorajamento, solidariedade, colaboração e interajuda deverão, por isso, pautar a relação supervisor-estagiário. Neste quadro, o supervisor surge, acima de tudo, como um colega, alguém mais experiente e com saberes mais consolidados, que acolhe o professor neófito e que procura promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional, ao mesmo tempo que ele próprio se desenvolve (Wallace, 1991; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Sá-Chaves, 2000; Beck & Kosnik, 2002; Serrazina & Oliveira, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Levin & Rock, 2003). Nesta mesma linha, alguns autores postulam que a figura do supervisor

deverá surgir como “base segura” do estagiário aquando do seu confronto com as diferentes transições que aqui têm lugar (Matos & Costa, 1993; Soares, 1995). Oliveira (1992), por seu lado, adverte para as consequências, positivas ou negativas, desta relação no bem-estar do estagiário e no seu desenvolvimento.

Martin (1997), debruçando-se sobre a evolução da relação supervisor-estagiário, propõe a existência de três estádios: (i) o *estádio formal*, no qual o estagiário se assume como um candidato a professor e o seu supervisor como alguém competente que o irá ajudar a preparar-se para a profissão; (ii) o *estádio cordial*, caracterizado por uma crescente confiança e respeito entre supervisor e orientando, em termos pessoais e profissionais; e, finalmente, (iii) o *estádio da amizade*, no qual os estagiários adquirem a segurança suficiente para se verem como um colega do seu supervisor e para não dependerem tanto do seu apoio. Assim, a autonomia e a horizontalidade de papéis deverão ser dois dos objectivos para que deverá concorrer esta relação.

Schön (cit. por Alarcão, 1996), atendendo também ele à vertente temporal da relação supervisor-estagiário, procurou caracterizar alguns dos sentimentos presentes nos primeiros momentos do estágio. Segundo o autor, este início é geralmente pautado por alguma desconfiança e defensividade, principalmente da parte do estagiário. Trata-se de um período em que “... o formando sente uma tremenda confusão. A profissão em que está a iniciar-se aparece-lhe misteriosa, o mundo em que está a entrar é para ele um caos kafkiano. Não sabe como agir e tem a sensação de que o profissional lhe está a esconder informação em vez de estar a ajudar (...) O formador, por sua vez, encontra-se perante o dilema de ter de pedir ao formando que confie nele, que se deixe guiar, mesmo que não perceba as razões de ser de determinadas solicitações...” (Alarcão, 1996, p.23). Tal situação leva a que o estagiário se sinta dependente do seu orientador e à mercê das suas “vontades”, gerando, por vezes, alguma defensividade dada a “perda de liberdade” sentida. A atitude de defesa manifestada pelo estagiário gera, por sua vez, uma atitude idêntica por parte do supervisor “...a qual se pode agudizar e transformar numa falta de diálogo sistemático se a perda de confiança não for analisada e consciencializada em devido tempo” (p.24). Na origem deste “ciclo” parece estar a falta de diálogo entre formador e orientando, no que se refere à sua relação e sentimentos associados. Os mal-entendidos, interpretações erróneas do que o outro disse ou fez, ou alguns lapsos de comunicação poderão dar azo a algum mau-estar no seio da relação, com potenciais repercussões nas aprendizagens do estagiário. De acordo com Schön, trata-se de uma questão de tempo e de confiança no outro. Assim, e em conformidade com as palavras de Alarcão (procurando traduzir as ideias de Schön): “A única solução é [os

estagiários] *realmente confiarem, deixarem-se conduzir. Com o tempo aprenderão a conhecer o que devem conhecer e como devem fazer. A pouco e pouco penetram no discurso do formador e negociam com este a significação do seu próprio discurso, num diálogo recíproco, construtivo de um saber estar e ser profissional*” (p.24).

Igualmente atenta aos aspectos comunicacionais e afectivo-relacionais das interacções entre supervisor e estagiário, Oliveira (1992) defende que esta relação se deve pautar pelo apoio e pelo encorajamento. O objectivo será transmitir ao estagiário que este está capaz de resolver os problemas da sua prática e de imprimir melhorias no seu desempenho. Tal mensagem terá um impacto positivo ao nível da auto-estima do estagiário e claras repercussões na sua auto-confiança (Cohn & Gellman, 1988; Oliveira, 1992). É, no entanto, de referir a necessidade de assegurar o equilíbrio entre situações de apoio e desafio, uma vez que é este último que potencia o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos (Thies-Sprinthall, 1984; Oliveira, 1992; Matos & Costa, 1993; Elliott & Calderhead, 1994; Machado, 1996). A este propósito, Alarcão e Tavares (2003) afirmam a necessidade de *“...estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante...”* (p.56).

Matos e Costa (1993), também elas defensoras da relação supervisor-estagiário como fonte equilibrada de apoio e desafio, propõem que tal relação surja assente no respeito mútuo, na confiança e na preocupação genuína. Esta preocupação aparece, também, em vários outros autores (Oliveira, 1992; Smith & Ardle, 1994; Tickle, 1994; Alarcão, 1996). Conscientes das fortes potencialidades e do impacto desta relação ao nível das aprendizagens e dos “crescimentos” do estagiário, adverte-se para alguns cuidados a ter na relação estabelecida, não devendo esta transformar-se num processo psicoterapêutico, ou esquecer a dimensão avaliativa que o estágio comporta (Matos & Costa, 1993).

2.4. Perspectivas, pressupostos e valores pessoais dos supervisores

Uma quarta tendência identificada ao nível da literatura centra-se na exploração das crenças, expectativas e representações dos supervisores em relação à profissão docente, ao seu papel supervisory, ao modo como os estagiários aprendem a ensinar, ou à melhor forma de promover tais aprendizagens (Hawkey, 1997). Esta abordagem fundamenta-se no pressuposto de que o repertório de

crenças e representações do supervisor, relativamente a todos estes aspectos, influencia, de modo determinante, as suas práticas de supervisão.

O'Neal (1983), centrado na perspectiva dos supervisores da escola, afirma a tendência para estes circunscreverem a sua função à orientação dos estagiários na aquisição de competências de gestão da sala de aula, de planificação e de ministração das aulas. Drummond (1980, cit. por Glickman & Bey, 1990), por seu lado, salienta a preocupação destes supervisores com a eficácia da ajuda prestada aos professores-estagiários e com o seu desempenho enquanto modelos profissionais. Ainda Grimmett e Ratzlaff (1986), tendo averiguado as expectativas dos professores-estagiários, dos supervisores da universidade e dos próprios supervisores da escola em relação ao papel destes últimos, verificaram que o supervisor da escola era assumido, acima de tudo, como o supervisor das práticas do estagiário. A sua função passava, fundamentalmente, por assumir um papel directo no ensino de competências de leccionação e de gestão das turmas, e por reunir frequentemente com o formando. Num estudo semelhante, mas explorando as expectativas desta tríade em relação ao supervisor da universidade, Enz e colaboradores (1996) verificaram que, de entre o conjunto de 14 funções incluídas no *ASU - University Supervisor Functions Survey* (Enz & Freeman, 1992) -, as duas funções assinaladas como mais importantes foram o "*observar as aulas dos alunos e fornecer-lhes feedback*" e "*fornecer apoio moral e encorajamento ao professor-estagiário*".

Numa tentativa de explorar as crenças dos supervisores da escola e da universidade em relação à forma como os professores neófitos aprendem a ensinar, Borko e Mayfield (1995) realizaram um estudo com supervisores na área da Matemática. Entre estes, era consensual a ideia que tal aprendizagem ocorre através da experiência. Contudo, as suas opiniões variavam entre os que consideravam que tinham um papel activo neste processo (modelando, observando o desempenho do estagiário, dando *feedback*, sugestões...) e os que concebiam tais aprendizagens como devendo ocorrer autonomamente, por tentativa-erro. Na perspectiva destes últimos, cabe ao estagiário encontrar "*aquilo que considera ser melhor para ele*", não sendo, por exemplo, o *feedback* um aspecto relevante. O interessante é que, neste estudo, foram observadas práticas consistentes com as crenças e representações verbalizadas (Borko & Mayfield, 1995). Assim, entre os supervisores que reconheciam e/ou salientavam a importância do *feedback*, as reuniões com os seus estagiários eram mais longas e pautadas por um conjunto de pistas concretas. Em contraste, entre os supervisores para quem o *feedback* era irrelevante, as sessões eram raras, ou inexistentes, e breves (5/10 minutos).

No que se refere aos supervisores da universidade, Borko e Mayfield (1995) encontraram alguma uniformidade nas crenças detidas. À semelhança dos supervisores da escola, estes viam a prática como central no *aprender a ensinar*. Ao mesmo tempo, salientaram o importante papel do supervisor da escola nas aprendizagens a ocorrer durante este período, nomeadamente em relação ao fornecimento de *feedback*.

Também Maynard e Furlong (1994) procuraram compreender a relação entre os modelos de supervisão adoptados e as concepções de aprendizagem subjacentes. De acordo com as evidências recolhidas, no *modelo da aprendizagem guiada* o supervisor parte do princípio que o estagiário aprende a ensinar através da observação de professores experientes e da prática de ensino, sob a sua orientação e modelagem. No *modelo de competência*, o pressuposto de base é o de que se aprende a ensinar através da prática sistemática de competências e de estratégias de ensino. Aos supervisores cabe o papel de observar os estagiários e fornecer *feedback*. No *modelo reflexivo*, assume-se que a reflexão crítica sobre as diferentes formas de ensinar surge como a melhor forma dos professores neófitos aprenderem. Assim, para além da simples expansão do seu repertório de ensino, é esperado que, através desta reflexão, desenvolvam uma compreensão mais aprofundada do ensino e da aprendizagem (Maynard & Furlong, 1994).

Elliot e Calderhead (1994) e Jones, Reid e Bevins (1997) indagaram, junto de supervisores da escola, as características de uma "boa supervisão". Da compilação destes dois estudos, destacaram-se como mais importantes as seguintes características: (a) o fornecimento de orientação; (b) a observação do desempenho do estagiário ao nível do ensino e da gestão da sala de aula; (c) o fornecimento de *feedback*; (d) o ser bom ouvinte e "amigo"; (e) a modelagem e aconselhamento do formando em relação ao ensino e à gestão da sala de aula; (f) a ajuda na gestão do tempo; (g) o encorajamento e o apoio; e, finalmente, (h) a integração do estagiário na vida da escola. Ainda nesta linha, Beck e Kosnik (2000) verificaram que uma grande percentagem dos supervisores da escola se consideravam responsáveis por mostrar aos estagiários as rotinas diárias da escola e as "realidades" do ensino. Segundo estes supervisores, o contacto dos estagiários com os aspectos práticos da profissão permitir-lhes-ia desenvolver uma visão mais realista sobre as complexidades do ensino e as exigências que este coloca aos seus profissionais (documentação, políticas de ensino e de escola, questões administrativas, contacto com os pais...). O mesmo tipo de resultados foram encontrados por Zanting, Verloop e Vermunt (2001), como aliás por Elliott e Calderhead (1994).

Saliente-se que, no estudo de Beck e Kosnik (2000), cerca de 50% dos supervisores eram da opinião que tais aspectos práticos já deveriam ter sido

trabalhados ao nível da universidade. No que se refere à componente teórica da formação inicial, constatou-se que, apesar de darem grande valor à componente prática, a teoria não era descurada, contrariamente ao relato de alguns estudos (Guyton & McIntyre, 1990; Maynard, 1996; Bullough & Kauchak, 1997). Beck e Kosnik, inclusive, acreditam que os supervisores da escola estão constantemente a gerar teorias acerca da escola/ensino, quer no seu discurso, quer na sua prática. De referir, no entanto, que na investigação realizada, apesar de valorizarem tal componente teórica, muitos dos supervisores viam uma divisão entre o seu trabalho e seus contributos, e os dos supervisores da universidade, separando claramente estes dois papéis (Beck & Kosnik, 2000).

À semelhança de outros estudos, Beck e Kosnik (2000) verificaram que, a par da prioridade dada à integração dos estagiários nas "rotinas" do ensino, os supervisores da escola assumem-se, acima de tudo, como apoiantes e protectores dos estagiários (Duquette, 1994; Elliott & Calderhead, 1994; Borko & Mayfield, 1995; Galvão, 1996). De acordo com a perspectiva destes supervisores, uma abordagem mais directiva não faz muito sentido uma vez que, para além de não surtir ganhos nas aprendizagens do neófito, a imposição da presença do supervisor, através de directrizes, impede o desenvolvimento de um estilo próprio (Beck & Kosnik, 2000). Neste estudo, cerca de 75% dos supervisores sublinharam a importância de serem apoiantes, amistosos e positivos, procurando potenciar ao máximo o rendimento e as aprendizagens destes formandos, bem como o seu bem-estar no novo papel. Alguns, inclusive, afirmaram que uma relação amistosa "*torná-los-á melhores professores*"; "*ajudá-los-á a serem eles próprios*"; "*aprenderão a auto-avaliar-se*"; "*estarão menos nervosos e mais concentrados*"; "*aprenderão a falar mais abertamente acerca dos seus problemas*". Nesta mesma linha surge o testemunho recolhido por Galvão (1996), em que, para o supervisor que seguiu no seu estudo de caso, a "receita" para se vivenciar o estágio de forma positiva e eficaz inclui quatro ingredientes: "*(i) o clima de amizade, onde a confiança no outro e o apoio do outro estão presentes; (ii) a crítica construtiva, aceite como base de mudança; (iii) os acontecimentos como material de trabalho, analisados em conjunto e num clima de cooperação, onde os diferentes elementos do grupo propõem soluções para a sua resolução; (iv) a desdramatização das tarefas - por forma a que o stress não se sobreponha ao prazer por aquilo que se faz*" (p. 78).

2.5. Expectativas e concepções dos estagiários acerca da supervisão

Os estudos abarcados numa quinta linha de investigação (acrescentada à classificação proposta por Hawkey, 1997) procuram, acima de tudo, dar a conhecer a perspectiva do estagiário. "*O que esperam estes alunos dos seus supervisores?*"; "*Como concebem uma boa supervisão?*"; "*Como vivem este processo?*"; "*Quais as aprendizagens decorrentes do contacto com os seus supervisores?*"; ou, "*Como entendem o seu papel na relação de supervisão?*" são algumas das questões analisadas. Tendo emergido, aproximadamente, em finais dos anos 80, esta linha de investigação dá "voz activa" ao estagiário e, de algum modo, procura confrontá-la com a perspectiva dos supervisores, completando assim o "triângulo" supervensivo (estagiário-supervisor da escola-supervisor da universidade).

De acordo com algumas das evidências recolhidas nesta área, a supervisão constitui, para a maioria destes formandos, uma componente fundamental do seu estágio. Dela depende, em grande parte, o grau de satisfação em relação a esta experiência e às aprendizagens daí decorrentes, bem como a classificação obtida no final do estágio (Duquette, 1994; Galvão, 1996; Simões, 1996; Calderhead & Shorrocks, 1997; Cameron-Jones & O'Hara, 1999, Caires & Almeida, 2001b). Particular ênfase é dada a esta última faceta do papel do seu supervisor - a de avaliador -, fazendo deste alguém que observa (ou examina) o estagiário, que critica a sua actuação, e que se encontra responsável pela "quantificação" do seu desempenho (Wallace, 1991; Acheson & Gall, 1997; Graham, 1997; Caires & Almeida, 2001b; Ellis, 2001; Nelson & Friedlander, 2001; Alarcão & Tavares, 2003).

É geralmente muita a expectativa e a curiosidade dos estagiários relativamente a esta figura, existindo, inclusive, alguns "mitos" em torno da mesma e das relações supervisivas (Mendes, 2002; Alarcão & Tavares, 2003). As conversas entre colegas, as histórias que se vão ouvindo de estágios anteriores, ou os "filmes" que se constroem em conjunto contribuem, todos eles, para a perpetuação desses mitos. As "perseguições" durante o estágio, as planificações infundáveis (sistematicamente corrigidas e voltadas a corrigir), as injustiças cometidas em termos da avaliação final, a relação "avaliador-avaliado", "fiscal-fiscalizado" (Alarcão & Tavares, 2003), os abusos de poder ou as ameaças fazem parte deste "quadro colectivo". Felizmente, muitos dos estagiários têm a oportunidade de comprovar o carácter irreal de tais imagens, podendo, mesmo, emergir representações do tipo "mestre", "amigo", "companheiro" ou "cúmplice" (Galvão, 1996; Caires, 2001; Caires & Almeida, 2001b; Beck & Kosnik, 2002; Levin & Rock, 2003). Estas últimas sugerem o importante papel/impacto do supervisor nos "crescimentos" dos estagiários, não meramente ao nível "técnico" mas, também, na

sua dimensão pessoal, afectiva e social. Trata-se de uma das figuras centrais do estágio pedagógico, com repercussões ao nível da própria forma como, no futuro, estes professores neófitos irão encarar e exercer a profissão docente (Glickman & Bey, 1990; Vieira, 1993; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Galvão, 1996, 2000; Caires & Almeida, 2001b; Mendes, 2002).

Caires (2001), procurando explorar as percepções dos estagiários relativamente à supervisão recebida, procedeu à averiguação do grau de satisfação geral dos estagiários (oriundos de diferentes áreas de formação) com o acompanhamento assegurado ao nível da universidade e da instituição de acolhimento. Entre os 282 alunos da Universidade do Minho que participaram no seu estudo (ano lectivo de 1997/98), os níveis de satisfação manifestados foram bastante razoáveis (de médio a elevado), destacando-se a maior satisfação revelada em relação ao supervisor da instituição de estágio. Num outro estudo - desenvolvido no contexto norte-americano e focalizado na figura do supervisor da universidade -, Johns e Cline (1985, cit. por Glickman & Bey, 1990) verificaram que, em geral, os estagiários se encontravam satisfeitos com a supervisão assegurada. De entre os aspectos mais relevados pelos 421 estagiários que participaram neste estudo surgiram: (i) a ajuda dada na resolução dos seus problemas e preocupações; (ii) o tempo disponibilizado à observação da sua prática; (iii) a sua capacidade para diagnosticar problemas de aprendizagem; e, (iv) a frequência do *feedback* dado. No que se refere aos métodos de supervisão utilizados, as preferências dos alunos recaíam sobre a *supervisão clínica*. Segundo Johns e Cline (1985), tais preferências decorriam do tipo de relações interpessoais estabelecidas, onde a autonomia surgia em alternativa à imposição. O recurso a um estilo supervisory indirecto, a maior relevância dada à informação e aos factos (em vez de à opinião), ou, ainda, o fornecimento de *feedback* quando solicitado (ao invés de imposto) foram igualmente valorizados pelos estagiários deste estudo.

Numa tentativa de "cruzar" auto-estima e estilos supervisory, Vukovich (1976, cit. por Glickman & Bey, 1990) averiguou o grau de preferência dos estagiários pelos diferentes estilos de supervisão, em função da sua auto-estima. O que verificou foi, a tendência - entre aqueles que tinham uma auto-estima mais baixa - para preferirem um estilo mais directivo, e o inverso em relação aos alunos com uma auto-estima mais elevada. A este propósito, Descrochers (1982, cit. por Glickman & Bey, 1990) afirma que os professores-estagiários dão maior credibilidade aos supervisores com um estilo directivo do que aos não-directivos, sobretudo face à insegurança dos primeiros tempos na profissão e à falta de conhecimentos e de prática ao nível das tomadas de decisão (Wallace, 1991; Alarcão & Tavares, 2003).

Tentoni (1995), por seu lado, tendo estudado um grupo de estagiários de psicoterapia, constatou que as relações de supervisão que melhor funcionavam eram as de cariz mais informal. Nestas, o supervisor respondia mais eficazmente às necessidades psicossociais dos estagiários, ajudando-os a resolver os seus medos e inseguranças, os sentimentos de incapacidade para aplicar os seus conhecimentos aos contextos de trabalho ou, mesmo, alguns sentimentos de dúvida em relação à sua escolha profissional. Uma mais rápida socialização dos neófitos na organização e/ou na profissão, o desenvolvimento de competências profissionais importantes, e a obtenção de informação acerca do mercado de trabalho e das oportunidades por este oferecidas registaram-se entre os ganhos decorrentes de uma supervisão mais informal. O mesmo tipo de resultados foi encontrado por Calderhead e Shorrock (1997). Estes autores verificaram que, perante uma relação mais aberta e compreensiva, os formandos sentiam-se mais capazes de confiar no seu supervisor e de partilhar com estes as suas opiniões, experiências e dificuldades. No seio desta relação, as discussões acerca da prática eram mais honestas, sentindo-se o estagiário mais capaz de lidar com as críticas que lhe eram dirigidas. Pelo contrário, nas relações menos "genuínas", o estagiário era mais cuidadoso, pautando as suas discussões com o supervisor por alguma superficialidade. Da mesma forma, no estudo de McGarvey e Swallow (1986, cit. por Wallace, 1991), uma supervisão mais directiva e prescritiva gerava, nos formandos, a percepção dos supervisores como mais distantes e rígidos, impedindo uma partilha das suas preocupações. Por seu lado, os alunos que percebiam os seus supervisores como mais flexíveis e atentos diziam não sentir-se ameaçados pelas questões que lhe eram colocadas em termos da sua prática. Pelo contrário, consideravam-nas muito úteis em termos de uma compreensão mais aprofundada das complexidades do ensino.

No estudo de Caires (2001), foi pedido aos estagiários que identificassem aspectos positivos e negativos da supervisão recebida na universidade e no local de estágio. Entre os aspectos positivos foram mencionados o apoio emocional, a compreensão, o humanismo, a tolerância e o respeito presentes na sua relação com o(s) supervisor(es). Alguns deles referiram, inclusive, a amizade, o companheirismo ou a cumplicidade como características dessa relação. Igual satisfação foi manifestada em relação à disponibilidade e ao interesse ou preocupação demonstrados pelos seus supervisores. O apoio ao nível bibliográfico, o fornecimento de pistas de intervenção, o apoio ao relatório de estágio ou a orientação teórica, científica e/ou metodológica ilustraram os aspectos positivos desta supervisão. No que toca à apreciação da competência profissional dos supervisores, os estagiários fizeram referência a aspectos como um elevado nível de conhecimento científico, os muitos anos de experiência na profissão e no

acompanhamento de estágios, e o seu elevado profissionalismo e *saber fazer*. Dinamismo, responsabilidade, espírito de inovação, capacidade de liderança ou perspicácia foram também destacados por alguns destes estagiários (Caires, 2001). No que se refere ao *feedback* recebido e à estrutura da supervisão, a amostra sublinhou a presença de críticas construtivas e pertinentes, a clareza de objectivos, a presença de reforços e de elevados níveis de estruturação. De salientar, ainda, os comentários feitos ao apoio dado pelo supervisor da instituição ao nível da adaptação a este novo contexto. O acesso à informação, aos recursos materiais e à integração em equipas de trabalho com outros profissionais foram alguns dos aspectos mais salientados em termos do apoio recebido a este nível.

No que se refere aos aspectos negativos desta supervisão, alguns alunos salientaram a falta de apoio emocional ou a "agressividade", "desconfiança" e/ou "inflexibilidade" presentes na relação com o supervisor da universidade, e/ou do local de estágio (Caires, 2001). Um "diferente tratamento dos estagiários", "dificuldades de comunicação", "abuso de poder" ou "não reconhecimento do valor do estagiário", fizeram, também, parte do leque de respostas avançadas a este item. Relativamente à qualidade da supervisão e do *feedback* recebido, os principais comentários negativos diziam respeito às excessivas críticas e ao seu carácter "destrutivo", ao *feedback* vago e algo superficial, ou excessivamente teórico. A presença de regras e objectivos pouco claros, nomeadamente em termos da avaliação dos estágios, alguma incoerência nas pistas avançadas ou, ainda, o seu baixo nível de estruturação, foram igualmente evocados. De salientar, a falta de pistas de intervenção e as poucas referências bibliográficas avançadas, bem como a falta de apoio dado à investigação de estágio, à planificação das intervenções e à estruturação do relatório final. Por último, é de referir a alusão à pouca disponibilidade de alguns destes supervisores (em termos de tempo e de interesse) e à pouca atenção dada às necessidades do estagiário. Nalguns casos mais extremos, tais situações foram vividas como "negligência" ou "abandono" (Caires, 2001).

Num outro estudo, Zanting, Verloop e Vermunt (2001) averiguaram as expectativas de 29 professores-estagiários em relação aos seus supervisores, bem como o modo como concebiam uma boa supervisão, as crenças sobre a sua aprendizagem e o papel dos sujeitos na relação de supervisão. De entre as suas respostas foram identificadas cinco categorias especificamente ligadas à supervisão recebida, algumas delas coincidentes com as dos estudos de Johns e Cline (1985) e de Caires (2001): (i) a dimensão afectiva do processo de aprender a ensinar; (ii) o estilo de ensino do supervisor; (iii) a avaliação da *performance* do estagiário; (iv) a reflexão sobre as suas aulas; e, finalmente, (v) o contexto escolar. A estas

categorias estão subjacentes um conjunto de papéis que os estagiários esperavam ver desempenhados pelos seus supervisores da escola: o de *treinador*, *fonte de informação*, o de *avaliador*, *promotor de reflexão*, e, finalmente, o de alguém que *integra o estagiário na vida da escola*. De referir que apenas cinco destes estagiários ficaram exclusivamente presos a um papel específico: o de *treinador* ou de *avaliador*. No que se refere à *dimensão afectiva do aprender a ensinar*, cerca de 75% dos alunos assumiram o seu supervisor como desempenhando o papel de “treinador de emoções evocadas”, do qual esperavam apoio emocional. Neste seu papel, era esperado que se concentrassem primeiramente nos aspectos afectivos do aprender a ensinar e, só depois, nas *performances* do estagiário. Neste espaço, os alunos esperavam ter a oportunidade de “desabafar”, de exprimir as suas dúvidas e preocupações, cabendo ao supervisor fornecer-lhes apoio, através do encorajamento ou da análise das suas experiências negativas. Os alunos entrevistados sentiam-se, também eles, responsáveis pela qualidade da relação estabelecida. Trata-se daquilo que Zanting e colaboradores (2001) designaram de “controlo partilhado”. Honestidade, segurança, respeito, empatia e envolvimento pessoal com os supervisores foram alguns dos aspectos mais valorizados pelos estagiários em torno desta vertente emocional.

Relativamente ao *estilo de ensino do supervisor*, metade dos alunos manifestou desejo em partilhar o “conhecimento experiencial” (sobre as matérias, os métodos de ensino, os alunos e as situações problemáticas) dos seus supervisores e fazer uso das suas estratégias de ensino. Esperavam, também, que os seus supervisores fossem “fontes de informação” e que lhes fornecessem conselhos e “os segredos do ofício”. A observação das aulas do supervisor, a formulação de perguntas acerca das mesmas ou a descrição de experiências de ensino vividas pelo estagiário eram assumidas como actividades importantes para a sua aprendizagem e como surgindo associadas a esta vertente da supervisão. Em cinco dos 29 casos estudados, os estagiários foram para além do “como” do ensino, focalizando-se nos seus “porquês”, o que, segundo os autores, traduz a presença de uma auto-regulação da aprendizagem (Zanting *et al.*, 2001).

No que se refere à *avaliação da performance do estagiário*, aproximadamente 70% dos formandos esperavam que os seus supervisores criticassem as suas aulas, ou seja, que assinalassem os seus pontos fortes e fracos, que diagnosticassem as causas do sucesso e insucesso das mesmas, e que fizessem sugestões no sentido da sua melhoria. De acordo com estes, no *feedback* dado pelos supervisores deveriam figurar, acima de tudo, os aspectos positivos do seu desempenho, por forma a aumentar a sua auto-confiança. Tal não significava, no entanto, que o supervisor devesse “poupar” o estagiário como forma de o proteger. Em relação a

esta dimensão da supervisão – a avaliação – deveria prevalecer a centração nos aspectos profissionais do desempenho do estagiário e não, propriamente, os afectivos. A estes últimos corresponde uma outra faceta do papel do supervisor – a de treinador -, e os alunos entendiam claramente a diferença entre estes dois papéis.

No que diz respeito à categoria *reflexão sobre as aulas do estagiário*, esta traduz as respostas de cerca de 30% dos estagiários, para quem o objectivo não era apenas “dar uma boa aula”, mas aprender a partir dos seus sucessos e fracassos. Assim, o processo de aprendizagem era, no mínimo, tão importante quanto os seus resultados. Percebendo-se a si próprios como aprendizes, esperavam que o supervisor os estimulasse a pensar criticamente sobre as suas próprias aulas, ao invés de lhes apresentar as soluções para os seus problemas.

Uma outra questão abordada nestas entrevistas, prendeu-se com a *aprendizagem no contexto mais alargado da escola*. Uma pequena parte destes alunos (20%) esperava que os seus supervisores os integrassem na vida da escola. Tal implicava, por exemplo, a sua apresentação aos outros professores, o convite à assistência de reuniões e a passagem de informação acerca de questões e procedimentos práticos (as regras da escola, sua cultura, os recursos disponíveis, aspectos burocráticos, etc). Para além do mais, era esperado que os supervisores os inteirassem das decisões tidas em Departamento no que se refere a aspectos como os programas e a avaliação dos alunos. A abordagem de temas relacionados com a Educação em geral, Sistema de Ensino, objectivos educacionais ou manuais adoptados foram, também, evocados por este último grupo de alunos (Zanting *et al.*, 2001).

No contexto português, o trabalho de Galvão (1996) destaca-se, também, pela exploração da perspectiva do estagiário. Aquando do averiguar das suas expectativas em relação ao supervisor da universidade, Galvão apercebeu-se de alguma da sua prescindibilidade: *“um bom orientador [na escola] dispensa outro tipo de orientação, embora considerem que outros pontos de vista são importantes para a sua formação”* (p.83). Segundo os testemunhos recolhidos pela autora, foram vários os estagiários que manifestaram a sua preferência pelo afastamento do supervisor da universidade, nomeadamente no que se refere às idas à escola. Tratando-se de um elemento estranho às rotinas do estagiário, a sua presença na escola é habitualmente motivo de “constrangimento e perturbação”. Para além do mais, tais visitas são, geralmente, sinónimo de “avaliação” (Galvão, 1996; Borralho, 2001). Resultados semelhantes foram encontrados por Mendes (2002), apontando a “subvalorização” das funções do supervisor da universidade, quando comparado com o supervisor da escola. Os formandos da sua amostra

reconheceram, no entanto, o importante papel do supervisor da universidade ao nível do apoio aos conteúdos e planificações.

Cardoso (1999) e Grilo (2002), contrariando as evidências recolhidas pelos autores anteriores (também elas reportadas ao contexto português), verificaram que uma significativa parte dos sujeitos dos seus estudos atribuíam grande relevância à presença dos supervisores da universidade na escola. Estes, aliás, advertiam para a necessidade de aumentar a frequência das suas visitas. Esta última medida surgia no sentido de conhecerem melhor o trabalho dos estagiários e, conseqüentemente, fundamentarem adequadamente a sua avaliação. Pacheco (1995), por seu lado, sintetizando estas duas tendências, refere a inexistência de consenso em relação à pertinência/utilidade atribuída à supervisão da universidade. Segundo o autor, as opiniões dividem-se entre os estagiários que consideram este acompanhamento dispensável, e os que salientam a sua relevância, em particular no que se refere ao apoio dado pelos supervisores científicos, podendo, mais facilmente, os supervisores das Ciências da Educação ser substituídos pelo supervisor da escola.

3. Dificuldades vividas no seio das relações de supervisão

Muito embora assumindo a relação supervisor-orientando como de crucial importância, nomeadamente ao nível da qualidade das próprias práticas do estagiário, nem sempre esta relação “resulta” da forma esperada ou desejada. Vários autores, aliás, apontam a elevada probabilidade de existirem dificuldades no seio da mesma, devido à complexidade que lhe está inerente. A natureza hierárquica desta relação e a estrutura de poder subjacente, parecem estar na base de algumas das tensões existentes (Quivy & Campenhoudt, 1988/1992; L. Costa, 1994; Galvão, 1996; Nelson & Friedlander, 2001; Vieira, 2001).

Embora grande parte das referidas dificuldades sejam, regra geral, ultrapassadas, a verdade é que existem algumas situações que, se não devida e atempadamente resolvidas, poderão dar lugar àquilo que aqui designamos de “trajectórias supervisivas desviantes”. Duquette (1994), no seu esforço de compilar os principais factores apontados na literatura como obstáculos a uma relação bem sucedida, identificou: a ambiguidade de papéis, os problemas de comunicação na relação com o estagiário e a falta de preparação/formação ao nível da supervisão. Warger e Aldinger (1984), por seu lado, apontam como factores explicativos das “supervisões desviantes”: os objectivos da supervisão, o contexto do estágio e o apoio dado pela universidade à supervisão. No que se refere aos *objectivos da*

supervisão, o problema surge quando não é estabelecido - entre o supervisor da universidade e o da escola - um entendimento em relação ao sentido dos estágios e da supervisão, bem como do papel a desempenhar por cada um deles (Warger & Aldinger, 1984; Enz *et al.*, 1996; Graham, 1997; Cardoso, 1999; Pajak, 2001; Beck & Kosnik, 2002). Guyton e McIntyre (1990) alargam o problema à tríade supervisor da escola-supervisor da universidade-estagiário. Segundo os autores, é muito comum que os papéis e responsabilidades de cada um dos elementos desta tríade não estejam devidamente esclarecidos, podendo cada um deles desenvolver representações e expectativas que não coincidem com as dos restantes. Problemas ou tensões interpessoais, relações competitivas, ou a tendência para a culpabilização mútua aquando do emergir de problemas, são apontadas por Enz e colaboradores (1996) como possíveis consequências desta falta de clareza de papéis e responsabilidades.

Griffin e colaboradores (1983) verificaram que, entre os vários núcleos de estágio observados, era raro o consenso entre os dois supervisores relativamente aos aspectos ligados às políticas e práticas que definiam as linhas mestras do estágio. De referir que a incoerência e falta de articulação observadas pareciam situar-se não apenas entre os supervisores, mas ao nível das próprias entidades que cada um deles representava (escola e universidade). Resultados semelhantes foram encontrados por autores como Lima e colaboradores (1995), Cardoso (1999) ou Grilo (2002). Nos seus estudos, vários dos testemunhos recolhidos entre estagiários e supervisores apontavam para a falta de articulação entre as escolas e a universidade que "...ao invés de apontarem para uma mesma direcção, antes apontam para caminhos diversos ou mesmo incompatíveis..." (Lima *et al.*, 1995, p.169). Segundo Griffin e colaboradores (1983), entre as escolas do seu estudo, as principais preocupações surgiam associadas aos programas e à distribuição do serviço docente, enquanto que, nas universidades, o foco incidia sobre os aspectos teóricos do processo educativo e os contributos da investigação para a compreensão dos mesmos. Trubowitz e Longo (1997) sintetizam muito bem a falta de articulação existente entre os papéis desempenhados por estas duas entidades formadoras: "*No seu melhor, estes papéis podem ser complementares, mas, na prática, estão frequentemente em conflito*" (p.4).

O segundo factor apontado, por Warger e Aldinger (1984), para as supervisões mal sucedidas, prende-se com o *contexto* em que o estágio tem lugar. As dificuldades surgem logo aquando da colocação do estagiário numa determinada escola. Esta é definida, pelo Ministério da Educação, sem que a universidade tenha oportunidade de seleccionar os supervisores que irão acompanhar os seus estagiários. Tal situação deixa-a, por vezes, na estranha situação de ter que avaliar

o desempenho dos seus estagiários sem que seja ponderada a competência do profissional que o acompanhou na escola. Para além do mais, a partilha do processo de formação de um estagiário com alguém cuja competência por vezes desconhece - e que tem uma forte influência nas aprendizagens destes alunos e no seu desempenho - poderá ser, também, motivo de preocupação. Warger e Aldinger (1984) salientam, ainda, a tendência dos supervisores da escola para socializar os estagiários de acordo com as ideologias daquele estabelecimento de ensino, as quais poderão entrar em contradição com o programa de formação da universidade. Zeichner (1980) salienta a tendência para, nestas circunstâncias, os supervisores da universidade passarem a ser considerados como "alguém a mais", assumindo o supervisor da escola a influência preponderante. A falta de unidade existente poderá tornar-se num ponto de fricção entre os membros desta tríade e, em consequência, interferir com o desenvolvimento das competências do estagiário (Zeichner, 1980; Warger & Aldinger, 1984; Enz *et al.*, 1996).

Nesta mesma linha, Ellsworth e Albers (1995) e Kroll e colaboradores (1997) afirmam que a tensão, a incapacidade de comunicação e a desconfiança que, por vezes, pautam a relação estagiário-supervisor da escola-supervisor da universidade, decorrem da falta de acordo prévio em relação aos objectivos, práticas e responsabilidades (à semelhança do que referem Warger e Aldinger, 1984) e de uma desconfiança mútua em relação à validade dos conhecimentos e competências do parceiro de supervisão. Segundo Ellsworth e Albers (1995), este ambiente deve-se, em parte, ao facto dos orientadores da escola se sentirem ameaçados pelas visitas dos supervisores da universidade, sentindo-se, também eles, avaliados. Tais suspeitas podem, também, dever-se à desconfiança de que o orientador da escola rejeita o conhecimento e as perspectivas que o supervisor da universidade transmite aos seus estagiários. Esta sua desconfiança surge fundamentada no facto de, nas escolas, existir frequentemente a crença que os universitários pouco sabem acerca da realidade das mesmas, encontrando-se muito longe dessa realidade para poderem avaliar e compreender de forma fidedigna as implicações que estas têm ao nível do processo de ensino-aprendizagem (Cole & Knowles, 1993; Proctor, 1994; Lima *et al.*, 1995; Pacheco, 1995; Graham, 1997; Borralho, 2001; Mendes, 2002; Moore, 2003). Tais suspeitas surgem agravadas pelas poucas idas à escola aquando do acompanhamento dos estagiários (Lima *et al.*, 1995; Cardoso, 1999; Borralho, 2001). Segundo estes últimos autores, o insuficiente número de visitas à escola (geralmente circunscrito ao momento das "assistências") é responsável pelo conhecimento pouco aprofundado que os supervisores da universidade têm acerca do trabalho desenvolvido pelos seus estagiários. Assim sendo, parece existir alguma resistência em aceitar a

legitimidade da avaliação dos supervisores da universidade, com a agravante de que esta tem o mesmo peso na classificação final do estagiário (Lima *et al.*, 1995; Cardoso, 1999; Grilo, 2002).

Quanto ao terceiro factor evocado por Warger e Aldinger (1984) - *o apoio assegurado pela universidade aos estágios/supervisão* -, este constitui, segundo os autores, uma dificuldade que os supervisores pouco podem fazer para diminuir. Em muitas universidades, é baixo o *status* atribuído aos estágios. Em consequência, são poucas as recompensas dadas a quem assegura a supervisão, quando comparadas com outras actividades académicas (publicação de artigos, prestar serviço à comunidade, assegurar cadeiras/disciplinas) (Borrvalho, 2001; Caires & Almeida, 2002; Beck & Kosnik, 2002). Para além do mais, pouco se espera do docente universitário em termos do seu investimento e *performance* nesta sua função. Atendendo ao baixo valor institucional da "moeda de troca" associada ao acompanhamento dos estágios, é muito comum que a supervisão seja encarada com "enfado" pelos universitários (Valente, 2002) ou, tal como afirma Moreira (2001) - referindo-se aos estágios pedagógicos da Universidade do Minho - que "aconteça" a muitos dos seus docentes, não sendo propriamente voluntária. Por tais razões, os programas de formação inicial de professores têm, geralmente, falta de um corpo estável, para além de pouco habilitado para a prática da supervisão (Warger & Aldinger, 1984; Zahorik, 1988).

Um outro motivo de dificuldade em termos da supervisão dos estágios associa-se à avaliação dos formandos. Entre os alunos, a avaliação representa uma das preocupações centrais do estágio, sendo responsável por muitas das insónias, medos, angústias e, por vezes, conflitos no seio dos próprios núcleos de estágio (Machado, 1996; Caires, 2001; Mendes, 2002). A elevada competitividade que, nalguns grupos de estágio, se instala - dadas as implicações da nota obtida no final do ano/curso (colocação, local onde se é colocado, efectivação...) -, é habitualmente motivo de tensão e conflituosidade (Pacheco, 1995; Machado, 1996, 1999). Este não é, no entanto, um problema exclusivo dos estagiários. Também os supervisores se deparam com algumas dificuldades ao nível da avaliação. A definição de critérios, sua uniformização e/ou aplicação objectiva constam entre as mais comuns (Lima *et al.*, 1995; Caires, 2001). No seio da sua relação com os formandos, esta é uma variável fortemente presente e, frequentemente, explicativa de algumas das tensões experienciadas (Oliveira, 1992; Borrvalho, 2001; Caires, 2001; Ellis, 2001; Nelson & Friedlander, 2001; Alarcão & Tavares, 2003).

L. Costa (1994), centrando-se no modo como esta avaliação é vivida pelo estagiário, constatou que muito embora este possa reconhecer a importância da observação do seu desempenho pelo supervisor, tal não impede que a

experienciem com elevada ansiedade. A presença do supervisor enquanto avaliador é, geralmente, motivo de significativo desconforto. A elevada consciência de estar a ser observado ou o medo de expor algumas das suas inadequações pessoais e/ou profissionais justificam parte dessa ansiedade. Para além do mais, é comum a vivência, pelo estagiário, de alguma ambiguidade em relação ao *como* agir: se de acordo com aquilo que crê ser a forma mais adequada, ou com o que é esperado pelo seu supervisor (Maynard & Furlong, 1994). Assim, a ansiedade, apreensão e angústia emergem entre os estagiários, em particular entre aqueles que vivenciam a supervisão como uma avaliação permanente.

Em termos comportamentais, a ansiedade e os outros sentimentos associados às situações de avaliação poderão manifestar-se de múltiplas formas no seio da supervisão: entusiasmo exacerbado, auto-anulação, submissividade, excessiva argumentação, um discurso desculpabilizador ou, ainda, o uso de mecanismos de defesa (Bauman, 1972, cit. por L. Costa, 1994). A propósito destes últimos, Kadushin (1976, cit. por L. Costa, 1994) identifica como mais comuns a insinuação, junto do supervisor, de que este deveria ser amável para com ele, e a negação da responsabilidade quando criticado pela sua actuação. Nestas alturas, um dos argumentos mais comuns é o de que apenas se encontrava a cumprir as orientações do supervisor (Kadushin, 1976). A este rol de estratégias acrescentem-se as sinalizadas por Liddle (1986): a redefinição da relação de supervisão, a redução do poder do supervisor, o evitamento de assuntos desconfortáveis ou embaraçosos, ou, também, a apresentação do argumento de que é menos eficiente aquando observado. A racionalização, a discussão de questões secundárias ("os rodeios"), a exposição dos seus sentimentos acerca dos problemas vividos e a intimidade emergem entre as estratégias sinalizadas por Liddle (1986).

O evitamento de assuntos desconfortáveis é, igualmente, apontado como estratégia do supervisor (Elliott & Calderhead, 1994; Borko & Mayfield, 1995; Wilkins-Canter, 1996; Acheson & Gall, 1997; Lopez-Real; Stimpson & Bunton, 2001). O desejo partilhado (entre supervisores e estagiários) de maximizar o conforto e minimizar os riscos durante a experiência de estágio, ou o tentar não ferir susceptibilidades, levam a que tais assuntos sejam intencionalmente evitados. Booth (1993) apontou, como possível causa desse evitamento, o facto de alguns supervisores sentirem falta de confiança ou capacidade para dar resposta a algumas questões cruciais levantadas pelos seus estagiários. Jacques (1992), por seu lado, relata a tentação dos supervisores em ignorar, sempre que possível, as dificuldades com que se confrontam os seus orientandos, tornando-se em colaboradores no evitamento destas questões, reinando aquilo que designou de "*uma conspiração do silêncio*". No caso dos estagiários, estes evitam-no por sentir

que estão dependentes do seu supervisor, nomeadamente em termos de classificação final. No caso dos supervisores, a ideia será não pôr em risco a auto-estima do estagiário, uma vez que os "assuntos difíceis" remetem, habitualmente, para aspectos pessoais, dos quais são exemplo a falta de "presença", a inadequada fluência verbal ou a falta de entusiasmo (Jacques, 1992; Lopez-Real *et al.*, 2001).

Existem vários outros relatos, ao nível da literatura, que dão conta de casos problemáticos no seio da supervisão. Zanting e colaboradores (2001), por exemplo, centrando-se especificamente na relação estagiário-supervisor da escola, referem as grandes discrepâncias existentes entre aquilo que os estagiários esperam do seu supervisor e aquilo que este último considera ser o seu papel/funções. Exemplo disso são as questões relativas ao *feedback*. Se bem que a falta ou inadequação do mesmo seja comumente evocado pelos estagiários (Tellez, 1992; Johnston, 1994; McNally *et al.*, 1994; 1997; Wilkins-Canter, 1996; Bullough, 1997; Caires, 2001; Caires & Almeida, 2001b; Ellis, 2001), nalgumas situações não é este o cerne do problema. Uma análise mais aprofundada permite concluir que, acima de tudo, os estagiários poderão pretender pistas imediatas por parte do seu supervisor, quando este julga não ser o melhor acompanhamento a assegurar junto dos seus formandos (Olson & Osborne, 1991; Galvão, 1996, Bullough, 1997; Nelson & Friedlander, 2001). As fricções existentes poderão culminar numa recusa em imitar o modelo "imposto" pelo supervisor, prevendo-se repercussões não apenas na relação supervisor-estagiário (e na avaliação deste último) mas nas aprendizagens do formando (Zanting *et al.*, 2001).

Associada à percepção de falta de *feedback* e/ou decorrente de problemas de comunicação entre supervisor e estagiário está, por vezes, a sensação de abandono (Bruckerhoff & Carlson, 1995; McNally *et al.*, 1997; Silva, 1997; Caires, 2001; Ellis, 2001; Nelson & Friedlander, 2001; Mendes, 2002). Muito embora, nalguns casos, este sentimento derive de alguns mal-entendidos, ou de um desfasamento de crenças e expectativas, a verdade é que, noutros, se tratam de situações bem reais. Assim, alguns estagiários fazem este percurso sozinhos, sem qualquer tipo de apoio ou acompanhamento por parte do profissional oficialmente designado para o efeito. Vários são os testemunhos recolhidos ao nível da investigação que dão a conhecer casos onde a negligência e/ou abandono estão presentes. Geralmente, nestas situações, as aprendizagens são feitas por ensaio e erro, e muito à custa do próprio formando (Bruckerhoff & Carlson, 1995).

4. Síntese e considerações finais

O presente capítulo permite-nos constatar a existência de uma grande diversidade de estudos centrados na supervisão de estágios, fazendo desta uma das áreas mais profícuas em termos de investigação no seio da formação inicial de professores. Tendo os grandes investimentos iniciais surgido no sentido da definição do conceito de supervisão e do estabelecimento, ao nível teórico, dos modelos mais adequados, rapidamente proliferaram outras tendências em matéria de investigação nesta área. Entre estas destaque-se a que se tem vindo a debruçar sobre as relações supervisivas e que, no presente capítulo, mereceu particular destaque. Tal como foi possível verificar, os grandes investimentos realizados até à data surgiram, acima de tudo, no sentido da definição das funções e papéis a assumir pelo supervisor da universidade e pelo supervisor da escola; da identificação das diferentes etapas do desenvolvimento do professor-estagiário e sua correspondência aos modelos de supervisão mais adequados; ou da exploração das principais crenças e representações dos supervisores relativamente ao seu papel e ao modo de (fazer) aprender a ensinar. Alguns investimentos foram também realizados no sentido da exploração da componente afectivo-relacional da díade supervisor-estagiário, tendo mais recentemente surgido um crescente interesse pela perspectiva do estagiário.

Apesar dos inúmeros avanços realizados nesta área, a supervisão dos estágios pedagógicos debate-se, ainda hoje, com diversos problemas e dificuldades. As incongruências e falta de sistematização identificadas ao longo das múltiplas leituras realizadas dão lugar a alguns “desencontros” em termos da forma de conceber e fazer supervisão. A par de alguma falta de convergência na definição do perfil dos supervisores e/ou dos objectivos da própria supervisão, as lacunas ao nível da comunicação entre teóricos e investigadores, entre supervisores da universidade e supervisores da escola (e estagiários) ou, mesmo, entre as próprias entidades formadoras, dão lugar a inúmeras dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à supervisão “no terreno”.

Muitos dos problemas e dificuldades anteriormente elencados integram o cenário que actualmente se vive em termos de supervisão em Portugal. A estes acrescenta-se o estatuto de “parente pobre” da formação inicial de professores (Alarcão, 1996), a par do generalizado desinteresse da comunidade académica pela supervisão de estágios. Sendo, por muitos, considerada como uma actividade menor é, geralmente, pouco o investimento e o tempo dedicado a esta vertente das tarefas académicas, com óbvios reflexos no acompanhamento dos estagiários ao nível da planificação das suas aulas, da observação das mesmas e/ou da sua

posterior discussão e reflexão (Alarcão, 1996; Cardoso, 1999; Borralho, 2001; Moreira, 2001; Caires & Almeida, 2002). Mesmo entre os docentes mais “empenhados” e sensíveis à pertinência destas questões, os inúmeros constrangimentos dão, frequentemente, lugar à percepção de que a qualidade da supervisão assegurada se encontra aquém da que julgam adequada (Alarcão & Tavares, 2003).

A estas dificuldades associam-se alguns problemas ao nível da própria logística dos estágios, com implicações nas condições em que a supervisão tem lugar. Delas são exemplo o elevado *ratio* supervisor/estagiários, os gabinetes pequenos e superlotados, as supervisões simultâneas ou a consequente falta de privacidade. Iguais dificuldades surgem, por vezes, ao nível das visitas ao local de estágio. O excesso de núcleos de estágio orientados por um mesmo supervisor ou a grande distância entre a escola e a universidade constam entre alguns dos motivos subjacentes a uma menor “assiduidade” por parte dos supervisores da universidade nas escolas (Cardoso, 1999; Caires & Almeida, 2002; Sanches & Petrucci, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

A agravar este cenário surge a falta de articulação comumente presente entre as duas instituições formadoras. Por vezes, inicia-se o estágio sem uma definição clara dos seus moldes de funcionamento, sem a discussão do seu Regulamento Interno ou, ainda, dos critérios de avaliação da *performance* do estagiário. O estágio inicia-se, assim, num ambiente de acentuada indefinição e instabilidade que, por vezes, se arrasta até final do ano lectivo (Pacheco, 1995; Cardoso, 1999; Caires & Almeida, 2002; Grilo, 2002). A ilustrá-lo está o estudo de Cardoso (1999), onde se constatou que só a meio do ano é que grande parte dos supervisores da universidade e da escola reuniam para discutir as aulas assistidas dos estagiários e o seu desempenho geral na escola, para fazer um balanço das actividades do núcleo, e para definir os critérios de avaliação. Tais reuniões centravam-se quase exclusivamente na actividade do estagiário na escola e não propriamente na sua relação com as actividades decorridas na universidade, denunciando, segundo Cardoso, a falta de diálogo e de coordenação das formações promovidas e uma baixa preocupação com a integração de saberes e experiências. Tal quadro explica o comentário de Lima e colaboradores (1995) ao constatarem que, devendo ser o estágio um “...*momento de síntese e de articulação produtiva de todas as componentes de formação curricular...*”, este, por vezes, surja como um “...*momento de ruptura*” (p.161), ocorrendo em simultâneo em dois espaços distintos (Patrício, 1988).

Em grande parte, a responsabilidade pela falta de articulação existente cabe à universidade. Muitas vezes, esta demite-se das suas responsabilidades enquanto

entidade co-formadora e coordenadora dos estágios, "depositando" os seus formandos nas escolas e esperando que os seus parceiros supervisivos assumam a árdua tarefa de acompanhar os estagiários ao longo de um ano lectivo (Pacheco, 1995; Caires & Almeida, 2002). Não são raros os casos em que a universidade se mantém "desligada" do seu parceiro na formação, não assegurando, por vezes, o devido acompanhamento dos seus estagiários (Galvão, 1996; Cardoso, 1999; Borralho, 2001; Caires & Almeida, 2001b, 2002; Grilo, 2002). Por tais razões, Pacheco (1995) afirma que "o ano estágio deve ser assumido plenamente como um ano curricular, centrado na universidade e não quase exclusivamente na escola". Por vezes, alguma da "demissão" a que se assiste tem por detrás velhas "quezílias" no seio da própria universidade, em particular entre as Ciências da Educação (supervisores pedagógicos) e a Área Científica dos cursos (supervisores científicos).

Consequentes dificuldades emergem ao nível da avaliação dos estágios, nomeadamente em termos dos parâmetros utilizados. Critérios pouco claros, e com alguma margem de subjectividade ou falta de uniformidade, estabelecimento de "tectos", e inexistência de um elo de ligação entre todos os núcleos de estágio (por forma a se aferirem as classificações finais) constam entre alguns dos problemas mais comuns (Borralho, 2001; Caires, 2001; Grilo, 2002; Mendes, 2002). Estes surgem agravados quando confrontadas as classificações dos alunos formados por instituições públicas e privadas, surgindo estes últimos largamente beneficiados (Campos, 1995). De referir, ainda, o excessivo peso da avaliação dos supervisores da universidade (pedagógico e científico – 50%) ou do peso da nota de estágio no cálculo da média final de curso (um terço), salientados entre o discurso dos formandos (Lima *et al.*, 1995; Cardoso, 1999).

A agravar este quadro, encontra-se a escassa ou nula formação dos profissionais que exercem a supervisão (Alarcão & Tavares, 2003; Campos, 1995; Lima *et al.*, 1995; Pacheco, 1995; Alarcão, 1996; Cardoso, 1999; Borralho, 2001; Moreira, 2001; Vieira, 2001; Caires & Almeida, 2002). A qualidade das experiências de formação promovidas ou do apoio prestado ao estagiário poderão encontrar-se comprometidas por esta ausência de formação, ou pela inexistência de critérios mais rigorosos na selecção dos profissionais que os acompanham. A este propósito, saliente-se o facto de que, embora criada, em 1997, a área de formação especializada de *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, a detenção deste tipo de qualificação não consta entre os critérios que autorizam o exercício das funções supervisivas. Se atendermos ao papel determinante que a figura do supervisor representa no desenvolvimento pessoal e profissional dos candidatos a professores (tal como se deixou bem vincado ao longo do presente capítulo), esta consta entre uma das questões que merece ser alvo de uma ponderada discussão e

reflexão entre os responsáveis pela formação inicial de professores. Saliendo a sua relevância, Kraft (1987, cit. por Lima *et al.*, 1995), num relatório realizado sobre a avaliação do projecto de formação de professores da Universidade do Minho, afirmou: *"um cuidadoso planeamento e a selecção de escolas adequadas e pessoal de supervisão de alta qualidade são cruciais para o sucesso do estágio"* (p.159).

CAPÍTULO 5

Aspectos sócio-emocionais dos estágios

1. Introdução.....	137
2. A estreia na profissão: Primeiro(s) impacto(s)	138
3. Fontes elicitadoras de stresse.....	142
3.1. Stressores institucionais.....	143
3.2. Stressores interpessoais.....	145
3.3. Stressores formativos	148
3.4. Stressores profissionais.....	150
4. Manifestações e consequências do stresse.....	150
4.1. Os mecanismos do stresse.....	152
5. Estratégias de coping e factores protectores.....	154
6. Preparação para o confronto com o stresse: O papel da formação inicial.....	159
7. Síntese e considerações finais	162

1. Introdução

A entrada no mundo adulto e profissional é descrita por Schlossberg (1989) como encerrando mais transições, pontos de viragem e crises num período de tempo mais concentrado do que qualquer outra etapa do percurso desenvolvimental dos indivíduos. Associado a esta transição surge um "processo normal de desorientação e reorientação, que marca o ponto de viragem em direcção ao crescimento" (Bridges, 1980, p.5). Desorientação porque, tal como refere Schlossberg (1989), os velhos papéis, rotinas e pressupostos deixaram de ser válidos, e ainda não houve tempo para que, os entretanto emergidos, fossem devidamente integrados e consolidados.

Sheehy (1976, cit. por Newman, 2000) assume as transições como períodos marcados por alguma vulnerabilidade, provocada pela perda de alguma da segurança e do "sentido confortável de familiaridade consigo próprio" (p.133). No que se refere especificamente à transição que tem lugar na passagem de aluno a professor, a vulnerabilidade, desorientação e crise experienciadas pelo indivíduo correspondem, segundo Newman (2000), à procura da sua "voz" como professor e como pessoa. Esta transição é também marcada pela vivência, pelos quase-professores e quase-adultos, de uma divisão entre "a promessa de acesso à autonomia económica e uma possibilidade de construção de um projecto de vida próprio" e as "dúvidas e angústias" que caracterizam a sua entrada nesta nova arena (Cavaco, 1990, p.125).

Neste período de intensa exploração e descoberta de si próprio, dos outros e dos contextos por onde se passará a movimentar é esperada a emergência de uma multiplicidade de cognições e afectos que, pela sua diversidade, riqueza e intensidade, fazem do estágio um dos momentos mais ricos e interessantes do percurso dos alunos do Ensino Superior, também sob o ponto de vista sócio-emocional. A apreensão, o medo, a expectativa, a frustração, a angústia ou os sentimentos de realização e conquista exemplificam a variedade e intensidade das vivências associadas ao estágio pedagógico. As evidências recolhidas ao nível da literatura referem que alguns destes sentimentos já estão presentes ainda antes de este ter início (Schwebel *et al.*, 1992; Galvão, 1993, 2000; Abeledo & González Sanmamed, 1995; Capel, 1997; Sanches & Silva, 1998). A expectativa em relação à figura do supervisor e àquilo que poderá aprender com este, o medo de não estar

“à altura”, de não ser capaz de dirigir uma turma, de não transmitir adequadamente os conhecimentos aos seus alunos, ou de chegar ao final do estágio e concluir que não é esta a sua “vocação” são disso exemplo (Abeledo & González Sanmamed, 1995; Borralho, 2001; Mendes, 2002). Segundo Abeledo e González Sanmamed (1995), o nervosismo e desassossego presentes em vésperas do estágio parecem associados à percepção de que se trata de uma “prova de fogo”, representada pela entrada num novo mundo, onde passarão a assumir as inúmeras responsabilidades de um adulto.

Entre a amálgama de sentimentos e percepções (alguns deles contraditórios) que caracterizam este período surge, também, uma boa dose de entusiasmo e expectativa em relação à sua nova condição de “professor” e à possibilidade de, finalmente, colocar em prática o que aprenderam no curso (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Abeledo & González Sanmamed, 1995; Bullough, 1997; Mendes, 2002). Tendo como intuito caracterizar a diversidade de cognições e afectos que pautam a vivência do estágio, o presente capítulo procura sintetizar alguns dos contributos mais relevantes da literatura na área. A intensidade com que tais experiências são vivenciadas, o “choque da realidade” e suas diferentes manifestações, o tipo de stressores mais comuns, ou as estratégias de *coping* habitualmente utilizadas pelos estagiários são exemplo dos aspectos mais representativos da vertente sócio-emocional aqui explorada. Algum espaço será, também, reservado à apresentação das propostas que têm vindo a emergir na literatura com o intuito de prevenir, minorar e/ou apetrechar os candidatos a professores para o confronto com os inúmeros stressores associados ao ingresso na profissão docente.

2. A estreia na profissão: Primeiro(s) impacto(s)

O “primeiro mergulho” na docência ou, utilizando a metáfora de Riverin-Simard (1984, cit. por Teixeira, 2001), a “aterragem no planeta escola” é por alguns entendido como, simultaneamente, um momento de sobrevivência e de descoberta (Huberman, 1989; Bastos, 1995; Galvão, 1993; Machado, 1996, 1997; Mendes, 2002). Alguns traduzem este primeiro confronto em termos de “choque com a realidade” ou “choque da realidade”, procurando ilustrar o forte impacto do mesmo. Tal “choque” decorre, habitualmente, da constatação de discrepâncias entre as imagens construídas e consolidadas ao longo do seu percurso anterior e a realidade com que se debatem aquando do “regresso à escola”; entre a teoria e a prática; entre o papel de aluno e o de professor (Veenman, 1984; Vila, 1988; Cole

& Knowles, 1993; Machado, 1996; Simões, 1996; Jesus, 2002). Machado (1996, 1999) fala-nos do desfasamento existente entre o *ideal* e o *real* como explicando tal reacção, assumindo-o Bidarra (2002) como decorrente de expectativas muito elevadas em relação ao seu sucesso enquanto futuro professor, aquilo que a autora designa por "optimismo irrealista". Subjacente a este optimismo está, geralmente, a falsa crença de que conhecem e dominam todos os trâmites e contornos da profissão, bem como do contexto escolar, uma vez tratar-se de um "cenário" bem conhecido pelo formando (Cole & Knowles, 1993; Veenman, 1984; Bullough, 1997). Aliás, o termo "choque da realidade" aplica-se especificamente ao contexto da formação inicial de professores, precisamente porque, nesta área, a estreia na profissão tem lugar num contexto familiar.

Veenman (1984) chama, no entanto, a atenção para algumas interpretações erróneas a que o conceito "choque da realidade" (vulgarmente utilizado na literatura) poderá dar azo. Uma delas prende-se com o facto de, a partir do mesmo, se poder inferir que se trata de um episódio breve, semelhante àquilo que é experienciado por alguém que mergulha em água fria. Ao contrário do que ocorre nestas circunstâncias, o processo de adaptação do professor neófito à docência é bastante mais moroso e prolongado, implicando a gradual assimilação de uma complexa realidade, que o obriga a confrontar-se com a mesma todos os dias, até que consiga, realmente, compreendê-la e dominá-la. De referir que, muito embora a expressão se aplique aos dois ou três primeiros anos de prática autónoma, podemos estendê-la ao estágio pedagógico, uma vez que representa – pelo menos em Portugal – a verdadeira "estreia" na profissão.

Relativamente às diferentes manifestações do "choque da realidade", Muller-Fohrbrodt, Cloetta e Dann (1978, cit. por Veenman, 1984) referem a existência de cinco formas possíveis. Uma primeira caracteriza-se pela experienciação subjectiva de problemas e pressões, nomeadamente queixas de excesso de trabalho, stresse e sintomas ao nível físico e psicológico. Uma outra implica mudanças ao nível do comportamento e práticas de ensino, resultantes de um conjunto de pressões externas contrárias às crenças do professor. Uma terceira forma de "choque da realidade" comporta mudanças de atitude, nomeadamente a passagem de um estilo mais aberto e progressista, em termos de métodos de ensino, para um estilo mais conservador. Uma quarta manifestação traduz-se em mudanças na personalidade, geralmente na esfera emocional e no auto-conceito do professor. Por último, e nos casos mais extremos, os níveis de desilusão vivenciados culminam no abandono do ensino (ou do estágio).

São, pois, múltiplas as evidências que apontam a estreia na profissão docente como um momento particularmente stressante e desgastante sob o ponto de vista

físico e psicológico (Bullough *et al.*, 1991; Arends, 1995; Dooley, 1998; Koeppen, 1998; Borralho, 2001; Caires, 2001; Jesus, 2002). Mendes (2002) comenta o carácter “avassalador” que, por vezes, este pode assumir na vida quotidiana do professor-estagiário e, à semelhança de Machado (1996), pautado pela tensão, insegurança e algumas dificuldades em manter o equilíbrio pessoal. Veenman (1984), por sua vez, salienta o carácter dramático e traumático de alguns destes casos.

Caires (2001), no seu estudo de 1997/98 (com estagiários da Universidade do Minho, de diferentes áreas de formação), constatou que aproximadamente 40% dos formandos relatavam a presença de stresse associado ao estágio, traduzido em verbalizações de angústia, ansiedade, desespero ou tensão. Foi igualmente encontrada sintomatologia depressiva entre alguns destes alunos (14%), destacando-se a tristeza, irritabilidade, depressão, desmotivação, isolamento ou labilidade emocional. Elevados níveis de desgaste físico e psicológico, derivados do excesso de trabalho, do stresse vivenciado e das deslocações diárias para o local de estágio, constavam entre as especificações de 25% destes alunos. Frustração, insegurança em relação às suas próprias capacidades, medo de falhar, sentimento de impotência ou ineficácia, dúvida e desorientação foram igualmente encontrados nas verbalizações desta amostra de estagiários.

De referir que as inúmeras dificuldades associadas à experiência de estágio e do sofrimento que lhes está inerente são encaradas, por alguns autores, como “normais” (Amiguinho *et al.*, 1997; Bridges, 1980; Newman, 2000). O confronto do indivíduo com uma diversidade de variáveis e acontecimentos de natureza e exigência diversas - implicando a mobilização de um conjunto de recursos pessoais, alguns dos quais o indivíduo percebe como insuficientes -, são entendidos como motivos mais que suficientes para explicar o desconforto sentido durante este período. Para além do mais, o facto de implicar o confronto com uma realidade algo distinta do que antecipara e de precipitar um questionamento das convicções e representações previamente detidas pelo indivíduo, é um motivo acrescido para que seja (naturalmente) vivenciado de forma crítica.

Refira-se, entretanto, que Machado (1996), num estudo realizado com professores-estagiários da Universidade de Évora, constatou que, para a grande parte destes formandos, as dificuldades experienciadas ficaram aquém do que haviam antecipado. Para além do mais, o estágio constituiu, para muitos, uma oportunidade para superar alguns medos e angústias, nomeadamente em relação à sua competência para assumir o papel de professor. Assim, apesar das dificuldades inicialmente vivenciadas, estas são geralmente ultrapassadas pelo indivíduo, e com repercussões positivas ao nível da pessoa e do profissional em construção (Caires,

1996, 2001; Machado, 1996; Amiguiño *et al.*, 1997; Caires & Almeida, 1997; Newman, 2000; Borralho, 2001).

Desta feita, apesar de algumas das surpresas e dificuldades inerentes a este “mergulho no real”, gradualmente o formando vai aprendendo a gerir e a “digerir” esta nova situação, bem como as emoções a esta associadas. Se atendermos às principais aquisições ocorridas, nos primeiros anos do curso, em termos do desenvolvimento psicossocial destes jovens adultos, é esperado que, por altura do estágio, estejamos perante indivíduos mais maduros, mais confiantes nas suas capacidades e com maiores “destrezas” ao nível interpessoal e na gestão das suas emoções. Delas são exemplo, o desenvolvimento de uma maior tolerância em relação aos outros e às diferentes situações (de crescente desafio e ambiguidade), o estabelecimento de relações mais equilibradas, menores níveis de defensividade e uma maior capacidade de comunicar e de estabelecer relações íntimas. Crescentes níveis de complexidade, diferenciação e integração do *ego*, uma maior complexidade cognitiva, e a aquisição de padrões e valores morais mais consolidados e personalizados fazem, também, parte do rol das “evoluções” sofridas pelo aluno ao longo deste percurso (Chickering 1969; Fischer, 1981; Costa & Campos, 1987; Terenzini & Wrigth, 1987; Ferreira & Hood, 1990; Costa, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991; Chickering & Reisser, 1993; Sprinthall & Collins, 1994; Ferreira, 2000).

Atendendo aos múltiplos ganhos que a passagem pelo Ensino Superior parece encerrar, é esperado que estes quase-adultos e quase-profissionais se vão tornando cada vez mais capazes de apreender e integrar a complexidade dos estímulos e das situações do estágio, exibindo, gradualmente, respostas cada vez mais elaboradas em termos da sua adequação, diferenciação e integração (Chickering 1969; Fischer, 1981; Ferreira & Hood, 1990; Costa & Campos, 1987; Pascarella & Terenzini; Chickering & Reisser, 1993; Ferreira, 2000). Tal não impede, no entanto, que a sua passagem de alunos a professores não seja experienciada de forma crítica, marcada por algum desconforto e tensão emocional. Conheçamos, pois, os factores responsáveis por algum do mau-estar que caracteriza este período de transição, bem como as respostas sócio-emocionais mais comuns entre os estagiários. Igual ênfase será dado aos mecanismos e recursos mobilizados pelo sujeito no sentido de lhes fazer frente e (desejavelmente) superá-los.

3. Fontes elicitoras de stresse

Foram vários os investigadores que, até à data, procuraram identificar as principais causas e manifestações do acentuado stresse vivenciado entre a classe docente. A elevada percentagem de professores que padece de problemas do foro físico e psicológico, em resultado do stresse vivenciado no seu dia-a-dia profissional, coloca-a entre uma das profissões mais stressantes¹ e explica, em grande parte, muitos dos casos de abandono precoce (Punch & Tuettemann, 1990; Dunham, 1992; Head *et al.*, 1996; Griffith, Steptoe & Cropley, 1999; Melo, Gomes & Cruz, 1997; Jesus, 2002; Serrazina & Oliveira, 2002).

São múltiplas as fontes de stresse identificadas ao nível da profissão docente, de entre as quais alguns autores destacam as pobres relações com os colegas, as más condições de trabalho, as sucessivas (e impostas) reformas do ensino, o mau-comportamento dos alunos ou os salários inadequados. A este facto também não são alheios o excesso de trabalho, a falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos e os horários dos professores (Veenman, 1984; Punch & Tuettemann, 1990; Head *et al.*, 1996; Griffith *et al.*, 1999; Melo *et al.*, 1997; Lens & Jesus, 1999; Admiraal *et al.*, 2000; Jesus, 2002). Para Carrolo (1997, p.44) o "*carácter simultaneamente complexo e contraditório desta profissão, simultaneamente fascinante e desgastante, atravessada por múltiplos vectores internos e externos, teóricos e práticos, conscientes e inconscientes, individuais e institucionais, passados, presentes e futuros, de difícil conciliação*" poderá, de alguma forma, explicar as dificuldades vividas no seio da classe docente.

Admiraal e colaboradores (2000) afirmam que a probabilidade do stresse ocorrer entre os professores-estagiários e os principiantes é maior do que entre os professores mais experientes. No que se refere especificamente aos estágios, a par das complexidades inerentes à própria profissão docente, diversos outros factores concorrem para que o stresse seja vivenciado de forma particularmente acentuada.

¹ Por exemplo, de acordo com dados recolhidos por um Comité de Avaliação do Stresse nos Professores na Austrália Oriental (entre 1984 e 1987, cit. por Punch & Tuettemann, 1990), o nível de sofrimento psicológico encontrado entre professores do Ensino Secundário era o dobro do esperado entre a população geral. Por seu lado, a *Organização Internacional do Trabalho*, em 1981, num relatório sobre "Emprego e condições de trabalho dos professores" classifica a docência como uma "profissão de risco físico e mental". No que se refere, especificamente, ao contexto português, Jesus (2002) afirma que mais de metade dos professores (63% no estudo de Cruz, 1989 e 54% no de Pinto, Silva e Lima, 2000) percebem a sua profissão como "muito geradora de stresse". No estudo de Cruz (1990), os índices não são tão elevados (45%), no entanto, apenas 3% dos professores deste estudo referiram não experienciar qualquer stresse. Se comparados estes resultados com os obtidos noutros países, estes revelam-se superiores. Os números apontados por autores como Kyriacou e Sutcliffe (1978), Capel (1991), Borg e Riding (1996, cit. por Griffith *et al.*, 1999) ou Cockburn (1996) oscilam entre os 20% e os 44%. Num estudo mais recente (2000), da autoria do *Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional* (recorrendo a uma amostra de 2108 professores portugueses), constatou-se que 1/3 destes professores sentia a sua profissão como stressante e que aproximadamente 17% se encontram em estado de exaustão emocional (Cardoso & Araújo, 2002, cit. por Jesus, 2002).

Refiram-se, aqui, os desafios e tarefas desenvolvimentais inerentes a esta etapa de transição para a vida adulta e para o mundo profissional, as múltiplas exigências colocadas pelo estágio enquanto momento de formação (e de avaliação) e a vulnerabilidade acrescida que caracteriza este período do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior.

Nos estágios pedagógicos, alguns dos referidos desafios/exigências colocam-se em termos da demonstração de competência junto de várias audiências (seus alunos, supervisores, os outros professores da escola...) ou da gestão da diversidade e simultaneidade das exigências que lhe são colocadas: a adaptação a um novo contexto, a um novo papel, novos interlocutores ou novas tarefas e responsabilidades (Hannam, Smith & Stephenson, 1984; Galvão, 1996, Koeppen, 1998). Cavaco (1990b), por exemplo, refere o confronto directo com os alunos (um verdadeiro desafio às suas capacidades cognitivas e relacionais) e *"o ter que entrar numa rede de relações já existente, e a necessidade de construir um perfil de sucesso que garanta a sua credibilidade na instituição escolar"* (pp.48-9) como estando na origem de algumas das "angústias" que caracterizam este período. De entre os diversos stressores identificados ao nível da literatura, é possível proceder à sua organização em quatro grandes categorias: (i) os stressores institucionais; (ii) os stressores interpessoais; (iii) os stressores de ordem formativa; e (iv) os stressores profissionais.

3.1. Stressores institucionais

Os stressores institucionais dizem respeito a variáveis contextuais, englobando os recursos físicos e materiais da escola onde o estágio tem lugar e os seus diferentes actores. Muito embora se trate de um contexto familiar, o novo papel assumido implica uma forma claramente distinta de sentir, estar e interagir no meio escolar. A função docente e o seu estatuto de novo membro da instituição exigem-lhe uma nova postura, a compreensão e respeito pelas normas e valores que integram a cultura institucional e, entre outros, a conquista do reconhecimento e aprovação dos seus diferentes membros. Qualquer um dos anteriores exemplos poderá constituir-se em factor de stresse ao nível institucional (Cavaco, 1990; Rodriguez, 1993; Machado, 1996; Jesus & Esteve, 1997; McNally *et al.*, 1994, 1997; Caires, 2001).

O maior ou menor impacto de cada um dos stressores evocados poderá (ou não) surgir agravado, consoante o tipo de acolhimento recebido; nalguns casos, um tanto ou quanto hostil e/ou pouco afável (Duquette, 1994; Galvão, 1996; McNally

et al., 1997). Caires (2001), salientando o inadequado acolhimento assegurado por algumas das instituições de estágio, relata a presença (no estudo de 1997/98) de dificuldades ao nível da "pouca abertura da instituição a novos elementos" entre 22% da amostra estudada (N=282) e "falta de apoio por parte dos vários agentes" em 21% dos casos. Entre estes últimos surgiam os supervisores, os diferentes profissionais da instituição e a própria administração. As dificuldades em trabalhar em equipa foram, também, evocadas por 16% destes alunos. De referir as evidências recolhidas por Mendes (2002), junto de um grupo de 20 professores-estagiários da Universidade de Évora, alguns dos quais diziam ter sido vítimas de discriminação no seio do local de estágio, perpetrada quer por professores, quer por outros funcionários da escola.

A percepção, por parte do professor-estagiário, da existência de um mau ambiente de trabalho ou de algumas dificuldades ao nível da comunicação com a administração da escola poderão constituir-se em novos motivos de stresse (Galvão, 1996; Capel *et al.*, 1997). Capel e colaboradores (1997) referem a difícil comunicação com as chefias e as obrigações burocráticas - enquanto obstáculos ou retardadores da concretização de determinadas iniciativas - como motivos de stresse institucional e, por vezes, de algumas das tensões existentes na relação com o Conselho Executivo (CE). Olson e Osborne (1991) apontam as dificuldades existentes ao nível do acesso a determinados recursos da escola ou a falta de abertura do CE à iniciativa, como podendo estar, também, na origem de tais tensões. Se "mal resolvidas", estas poderão contribuir para o agravar das dificuldades do estagiário, traduzindo-se, por exemplo, no vedar do acesso a determinada informação e recursos ou no "boicote" das suas tentativas de intervenção na escola/instituição (Olson & Osborne, 1991; Capel *et al.*, 1997; Costa & Loureiro, 1997). Head e colaboradores (1996) fazem também alusão a situações em que os professores-estagiários têm a percepção que lhes foram (intencionalmente) atribuídas turmas-problema. Igualmente comuns são as queixas dos professores-estagiários em relação ao elevado grau de acomodação dos outros professores, ou ao desrespeito e/ou "exploração" de que se sentem alvos quando lhes é atribuída grande parte da responsabilidade pela organização de actividades que dizem respeito a toda a escola (Pacheco, 1995; Borralho, 2001; Mendes, 2002).

Um outro motivo de stresse, no seio das interacções institucionais, poderá resultar de algumas "incompatibilidades" ao nível da forma de estar e de conceber o papel do professor. A este propósito, Mendes (2002) compara a entrada na instituição escolar à entrada num "...grande caldeirão" (...) onde fervilham diferentes interesses e perspectivas de encarar a vida profissional" (p.56). As

discrepâncias entre as suas crenças e atitudes em relação ao ensino e as "impostas" pelo programa e pelo sistema de ensino em geral (Johnston, 1994; Beach & Pearson, 1998; Koeppen, 1998), as pressões colocadas ao nível da escola no sentido de este se "ajustar" às suas normas e cultura, bem como ao tipo de ensino e às ideologias aí veiculadas, integram este tipo de stressores (Lacey, 1977; Bullough *et al.*, 1991; Galvão, 1993; Johnston, 1994; Maynard & Furlong, 1994; Beach & Pearson, 1998; Mendes, 2002). Distintas formas de se conceber o modo mais adequado de se relacionar com os outros professores e com os alunos constam, igualmente, do rol de tensões vividas entre o estagiário e alguns elementos da instituição. Segundo Hannam e colaboradores (1984) e Koeppen (1998), os esforços feitos pelo professor-estagiário no sentido de se ajustar a estas diferentes "formas de estar" e de não "ferir susceptibilidades" são motivo de stress para o neófito. É que, tal como referem os autores, a assertividade e os desafios ao *status quo* nem sempre são bem aceites entre alguns destes professores e/ou supervisores. Assim sendo, têm que "*dançar de acordo com a música que é tocada por outros*" (Head *et al.*, 1996), situação essa que poderá ser difícil de gerir, para além do desgaste implicado.

Neste rol de stressores institucionais surgem, também, as limitações ao nível dos recursos físicos e materiais disponibilizados pela escola. Habitados a condições físicas e materiais relativamente satisfatórias no meio universitário, os professores-estagiários deparam-se, não raras vezes, com escolas mal apetrechadas, com salas exíguas e turmas superlotadas, e com material didáctico e laboratorial parco, obsoleto ou inexistente (Lacey, 1977; Veenman, 1984; Vila, 1988; Head *et al.*, 1996; Capel *et al.*, 1997; Caires, 2001; Jesus, 2002). De referir, ainda, as dificuldades vivenciadas ao nível da adaptação a alguma da logística associada à instituição de acolhimento. Segundo dados empíricos recolhidos por Caires (2001), 23% dos estagiários da sua amostra classificaram as questões burocráticas como "excessivas" e 18% referiram dificuldades em se adaptar aos horários e rotinas da instituição, quer pela sua rigidez, quer pela existência de "tempos mortos" ou pelas incompatibilidades com os horários dos transportes. Iguais dificuldades parecem surgir ao nível das deslocações casa-escola (Ludke, 1996; Caires, 2001).

3.2. Stressores interpessoais

Este tipo de stressores tem uma abrangência mais limitada, circunscrevendo-se à relação estabelecida com aqueles que lidam mais de perto com o professor-estagiário: os seus supervisores, alunos, colegas de estágio e outros significativos

(família, amigos, esposos, namorados...). No que se refere à *relação com os supervisores*, os principais motivos de stresse parecem derivar da avaliação a que se encontram sujeitos (Hannam *et al.*, 1984; L. Costa, 1994; Oliveira, 1992; Pacheco, 1995; Carrolo, 1997; Caires, 2001; Mendes, 2002) e de algumas das incompatibilidades existentes em termos de personalidade, orientação filosófica e/ou estilo de ensino (Cole & Knowles, 1993; Galvão, 1996; Ryan *et al.*, 1996). A disponibilidade do supervisor, a quantidade, complexidade ou nível de responsabilidade inerente às tarefas que vai delegando no estagiário, ou o *feedback* dado são, igualmente, apontados como potenciais factores de stresse (Lacey, 1977; Duquette, 1994; Galvão, 1996; Caires, 2001; Caires & Almeida, 2001b).

Alguns autores salientam, por exemplo, os casos em que as tarefas e responsabilidades atribuídas pelo supervisor são percebidas como excessivas, e, conseqüentemente, como um acrescido motivo de stresse (McNally *et al.*, 1994; Caires, 1996, 2001; Machado, 1996). Outros salientam a falta de disponibilidade do supervisor e/ou o não cumprimento de alguns dos parâmetros estabelecidos em termos do seu papel (Ryan *et al.*, 1996). Uma comunicação ineficaz, por vezes desencadeada por (ou desencadeadora de) sentimentos de desconfiança mútua ou de uma das partes em relação à outra (Guyton & McIntyre, 1990; Alarcão, 1996; Enz *et al.*, 1996; Espiney, 1997), ou uma atitude excessivamente controladora por parte do supervisor (Cole & Knowles, 1993; Espiney, 1997; McNally *et al.*, 1997) são iguais fontes de stresse. Warren-Little (1990) aponta alguma da defensividade do estagiário como estando na origem destas tensões, revelando-se tal defensividade, por exemplo, ao nível da aceitação de algumas das sugestões feitas pelo(s) supervisor(es) no sentido da melhoria da sua prática (Lacey, 1977; Duquette, 1994; McNally *et al.*, 1994) ou da não-partilha dos seus problemas e dificuldades (Johnston, 1994; McNally *et al.*, 1994). Segundo McNally e colaboradores (1994), tal postura coloca algumas dificuldades ao supervisor no sentido de ajudar o estagiário e de com este estabelecer um clima relacional positivo. Com o evoluir do estágio e com os crescentes níveis de exigência e dificuldade inerentes às tarefas que lhe vão sendo atribuídas, a tendência é para que a defensividade e/ou as "reservas" do aluno aumentem. Com estas, o "fosso relacional" entre ambos sofre agravamento, tornando a comunicação cada vez mais difícil (Alarcão, 1996).

O stresse vivenciado no seio da sua relação com o(s) supervisor(es) poderá, também, prender-se com as dificuldades do estagiário em gerir e determinar o nível de proximidade "adequado" (Pacheco, 1995; Acheson & Gall, 1997). Segundo Lacey (1977) e Blumberg (1980), para alguns destes estagiários, a situação constitui um verdadeiro dilema: se este desabafa com o supervisor corre o risco de

revelar as suas maiores dificuldades e limitações, e demonstrar que não está preparado. Para o próprio supervisor, o facto do aluno partilhar consigo estas suas dificuldades poderá colocá-lo numa situação análoga. Em jogo estão, simultaneamente, o seu papel de avaliador e de apoiante (Lacey, 1977; Matos & Costa, 1993; Duquette, 1994; Acheson & Gall, 1997; Silva, 1997).

No que se refere às fontes de stresse emergidas na relação do professor-estagiário com os *colegas do grupo*, as mais comuns prendem-se com a competição existente no seio do mesmo (Pacheco, 1995; Machado, 1996, 1999). Machado (1999) verificou que as dificuldades vividas no seio do grupo de estágio eram superiores às que haviam sido antecipadas pelos formandos. Entre a amostra estudada pela autora, as dificuldades inicialmente vividas ao nível da integração na escola e o teor avaliativo do estágio pareciam não ser alheias a estas questões. A divisão de tarefas e responsabilidades pelo grupo, a gestão de diferentes ritmos e formas de trabalhar, a adaptação a estilos e personalidades com quem não haviam trabalhado antes do estágio ou, pelo menos, de forma tão "intensa", surgem entre os principais stressores vividos no seio da relação com os colegas de estágio (Borrvalho, 2001; Caires, 1998, 2001). Galvão (1996) e Mendes (2002), a este propósito, salientam a importância do conhecimento prévio entre os elementos que integram um grupo de estágio. Este conhecimento, ao nível da personalidade e dos ritmos de trabalho de cada um, poderá facilitar o relacionamento e o trabalho em equipa em termos de cooperação e divisão de tarefas.

No que se refere à *relação com os alunos*, esta poderá representar, simultaneamente, uma fonte de mau-estar e de elevada satisfação e realização profissional (McNally *et al.*, 1994; Arends, 1995; Caires, 2001; Jesus, 2002; Mendes, 2002). Alguns autores assumem-na como uma dos principais fontes de stresse durante o estágio (Beach & Pearson, 1998; Kyriacou & Stephens, 1999; Admiraal *et al.*, 2000). Mendes (2002), inversamente, constatou tratar-se do aspecto mais gratificante do estágio. Entre os stressores associados ao contacto com os alunos, Blase (1986) identifica quatro tipos predominantes: a indisciplina, a apatia, o baixo rendimento e a indolência. A propósito da relação entre a desmotivação dos alunos e o stresse dos professores, Lens e Decruyenaere (1991, cit. por Lens & Jesus, 1999) salientam o seu carácter "contagioso".

Alguns autores apontam as primeiras aulas como correspondendo aos momentos de maior stresse vivenciado na interacção com os alunos (Schwebel *et al.*, 1992; Borrvalho, 2001; Mendes, 2002). Segundo estes, a tensão sentida nesta fase inicial decorre do "não sentir-se enquadrado" (ou da estranheza em relação ao novo papel assumido), da sua timidez e dificuldade em falar em público e/ou de alguma apreensão em relação ao seu aspecto físico (forma de vestir e idade

aparentada) e às primeiras impressões criadas na turma. Alguns conflitos e tensões gerados pela gestão dos papéis de “amigo” e “figura de autoridade” são também referidos (Cavaco, 1990; Beach & Pearson, 1998; Borralho, 2001). Para além do mais, o facto do sentido de pertença e de competência do professor neófito dependerem, largamente, da relação estabelecida com os alunos faz deste um stressor acrescido (Britzman, 1986; Mendes, 2002). Em consequência, a presença de problemas no seio desta relação pode ser vivida de forma particularmente problemática. Estes podem, inclusive, pôr em causa a sua imagem enquanto professor ou comprometer o seu projecto vocacional (Machado, 1999).

Por último, e centrando-nos nas *pessoas mais significativas* do círculo de relações exterior ao estágio (família, amigos, esposos e namorados), uma das principais fontes de stresse decorre das dificuldades em gerir o tempo e a disponibilidade emocional para estar com os “Outros” (Caires, 1996, 2001). Nestes dois últimos estudos, constatou-se a presença de dificuldades a este nível. Assim, da mesma forma que constituem uma importante fonte de apoio emocional (Head *et al.*, 1996; McNally *et al.*, 1997; Caires, 2001), estes poderão ser motivo de stresse acrescido, uma vez que, também eles, colocam exigências ao nível de tempo, atenção e/ou afecto (Bullough *et al.*, 1991; Caires, 1996, 2001).

3.3. Stressores formativos

Este tipo de stressores surge associado ao processo de formação e avaliação a que o candidato a professor se encontra sujeito durante o estágio pedagógico. A esta etapa estão inerentes uma multiplicidade de exigências, que fazem deste um dos momentos mais stressantes e desgastantes de toda a formação inicial de professores. Exemplos disso são os elevados níveis de stresse e ansiedade associados aos momentos de observação e avaliação (regências e assistências), à planificação das actividades (em parceria ou não com o supervisor) e às sessões de *feedback* sobre o seu desempenho (Fuller & Bown, 1975; Hannam *et al.*, 1984; Oliveira, 1992; Galvão, 1996; Machado, 1996; Silva, 1997; Borralho, 2001; Mendes, 2002). O stresse associado a situações avaliativas surge ainda agravado nos casos em que esta tem lugar em turmas (suas e/ou dos supervisores) que nem sempre colaboram e/ou que fazem “chantagem” com o estagiário relativamente a estas situações (Hannam *et al.*, 1984; Mendes, 2002).

Aos anteriores stressores acrescente-se-lhes o acumular de tarefas e responsabilidades inerentes ao duplo papel de aluno e professor, e as aprendizagens que terá que realizar (e demonstrar) num tão curto espaço de

tempo. A multiplicidade de novas variáveis que terá que passar a considerar, a quantidade - por vezes "avassaladora" - de acontecimentos e informações que tem que "digerir" todos os dias e a todo o momento (Grilo, 2002), o extenso rol de conhecimentos, rotinas, procedimentos e destrezas que é necessário que aprenda a dominar (e.g. planificação das aulas, desenvolvimento do seu leque de estratégias de ensino, motivação e gestão do comportamento dos alunos...), ou a familiarização com e o cumprimento dos programas ilustram a grande diversidade de tarefas abarcadas pelo estágio. A estas acrescentem-se o domínio dos conteúdos a ensinar, a promoção e avaliação das aprendizagens dos alunos, o conhecimento da dinâmica do grupo-turma e dos seus diferentes ritmos de aprendizagem. Integram, também, este rol de tarefas o aprender a falar e expressar-se em público, a aquisição de conhecimentos básicos ao nível de legislação sobre Ensino e Educação e das burocracias inerentes à profissão docente (justificação de faltas, processos disciplinares, preenchimento do livro de ponto, acompanhamento de alunos com Necessidades Educativas Especiais...). Grilo (2002) refere, ainda, "...a tarefa hercúlea de organizar e tornar apresentável todo o espólio que foi reunindo ao longo do ano" (p.175), sob a forma de um "Dossier de Estágio". Trata-se de um documento que compila todo o trabalho desenvolvido durante o estágio, e que consta entre os parâmetros de avaliação do formando. De referir que, para além da sua entrega surgir numa fase que corresponde, geralmente, a um dos períodos de maior actividade nas escolas (avaliação dos alunos, conclusão dos programas...), a sua construção implica muito trabalho, muito esforço e um grande dispêndio de tempo (e dinheiro).

Atendendo à exigência encerrada por cada uma das tarefas anteriormente elencadas e ao seu carácter simultâneo e cumulativo, são previsíveis os elevados níveis de stresse e desgaste vividos pelo estagiário (Rodriguez, 1993; Machado, 1996; Jesus & Esteve, 1997; Caires, 1996, 2001), bem como a falta de tempo experienciada nas suas tentativas de dar resposta às múltiplas solicitações existentes (Vila, 1988; Machado, 1999; Grilo, 2002; Moore, 2003).

A agravar as dificuldades vividas durante este período, surge a falta de articulação entre os supervisores da escola e da universidade (Fuller & Bown, 1975; Maynard & Furlong, 1994; Ludke, 1996; Cardoso, 1999; Koeppen 1998; Beck & Kosnik, 2002; Grilo, 2002), e a quantidade e tipo de trabalho que é atribuído ao estagiário, por vezes percebido como "inútil" (Lima *et al.*, 1995; Moreira, 2001). De acordo com Trubowitz e Longo (1997), nos casos extremos, as dissonâncias verificadas entre as directrizes avançadas pelos dois supervisores podem, nos casos extremos, "roçar a esquizofrenia". Segundo Fish (1989), o seu grande dilema passa por decidir "*Quem é que este deverá satisfazer: o supervisor*

da escola, com quem convive diariamente ou o supervisor da universidade que vê menos frequentemente mas que é um dos grandes responsáveis pela sua avaliação final?" (p.77). Nos casos em que, para além de todas as outras exigências anteriormente elencadas, o professor-estagiário tem que conviver e gerir tais "desencontros", os níveis de stresse poderão aumentar.

3.4. Stressores profissionais

Os stressores profissionais surgem associados aos problemas que afectam especificamente a classe docente. Tratando-se o professor-estagiário de um candidato a professor, que, em breve, irá integrar formalmente este grupo de profissionais, os problemas que afectam este último passam também a ser seus. Assim, a antecipação (ou a actual experiencição) de dificuldades como as más condições de trabalho, o mau-comportamento dos alunos ou o pouco envolvimento dos pais na educação dos seus filhos integram, também, o leque de stressores associados ao estágio (Veenman, 1984; Head *et al.*, 1996; Griffith *et al.*, 1999; Admiraal *et al.*, 2000). A estes acrescem outros stressores, decorrentes da sua condição específica de novato na profissão, da parca experiência detida, e das inúmeras dificuldades ao nível de colocação no mercado de trabalho. Assim, problemas como o desemprego, a itinerância e a instabilidade nos primeiros anos de exercício, o ter que se adaptar constantemente a novos alunos e a novas escolas, o crescendo de indisciplina e violência nas escolas, ou os baixos salários (decorrentes de horários incompletos) constituem-se em significativas fontes de stresse e preocupação para os quase-professores (Vila, 1988; Cavaco, 1990; Head *et al.*, 1996; Couto, 1998; Lens & Jesus, 1999; Mendes, 2002).

4. Manifestações e consequências do stresse

Fadiga, dores de cabeça, hipertensão, problemas de sono, problemas de estômago e perda de peso são alguns dos sintomas físicos resultantes de uma intensa e/ou prolongada exposição ao stresse. Os efeitos debilitantes sobre o indivíduo registam-se, não apenas ao nível físico, mas, também, psicológico e comportamental. Elevados níveis de ansiedade, depressão, sentimentos de inadequação, exaustão emocional ou, nos casos mais extremos, o esgotamento são algumas das "sequelas" do stresse ao nível psicológico (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Punch & Tuettemann, 1990; Dunham, 1992; Johnston, 1994; Melo *et al.*, 1997;

Griffith *et al.*, 1999; Pithers & Soden, 1999; Jesus, 2002). No que se refere às suas manifestações comportamentais, salientam-se o consumo abusivo de álcool, tabaco e outras drogas, a apatia extrema e/ou o isolamento (Punch & Tuettemann, 1990; Dunham, 1992; Melo *et al.*, 1997). Repercussões igualmente negativas surgem ao nível do desempenho do professor e das relações interpessoais, estas últimas sofrendo deterioração, em vários casos, por consequência de uma maior defensividade e/ou excessiva preocupação consigo próprio (Punch & Tuettemann, 1990; Bullough *et al.*, 1991).

Perturbações de sono, de apetite e mudanças de humor foram algumas das alterações físicas e psicológicas detectadas por Head e colaboradores (1996), em resultado do stress vivenciado durante o estágio. "*Ataques de pânico frequentes*", "*... tendência a ficar acordado à noite preocupado...*" ou "*na manhã em que vou dar aulas não consigo comer*" fizeram parte dos testemunhos destes alunos. De acrescentar, as alusões feitas às dores nas costas, às alterações no ciclo menstrual ou no peso habitual (perda ou aumento). Bullough e colaboradores (1991) referem, também, algumas alterações no sistema imunológico, no sentido da sua maior fragilização.

Extremo cansaço e, nalguns casos, "exaustão" (física, emocional e mental) fizeram parte dos relatos de professores-estagiários de outros estudos (Bullough *et al.*, 1991; Caires, 2001; Jesus, 2002). Caires (2001), ao comparar o nível e tipo de stress vivenciado por três grandes grupos de alunos da Universidade do Minho (*Licenciaturas em Ensino - LE, Ciências Sociais e Humanas - CSH, e Ciências Exactas e Tecnologias - CET*), constatou a presença de maiores índices de desgaste físico e psicológico entre os professores-estagiários. De assinalar que, de entre uma lista de 14 possíveis fontes de stress, foram estes últimos que assinalaram o maior número de stressores. Surgiu, também, entre os professores-estagiários a maior referência ao "excesso de trabalho" como um dos stressores mais prementes do seu estágio (75.5% entre as LE, contra 56% das CSH e 33% das CET). A mesma tendência foi observada nas alterações de sono (referidos por 61% da amostra total) e as alterações de apetite (45%). Assim, enquanto que nas LE estes dois itens são assinalados por 70% e 60% dos alunos, respectivamente, entre os alunos das CET os valores caem para os 42% e 25%. No que se refere aos alunos das CSH os valores são ligeiramente superiores: 57% referiram as alterações de sono e 33% fizeram alusão às alterações de apetite.

4.1. Os mecanismos do stresse

Para que melhor possamos compreender as manifestações e consequências resultantes do convívio (intenso e/ou continuado) com o stresse durante o estágio, bem como o seu impacto diferenciado sobre os indivíduos, há que clarificar as suas características e mecanismos gerais. Lazarus e Folkman (1984) definem o stresse como uma experiência resultante das transacções entre a pessoa e o ambiente, na qual o indivíduo percebe os desafios ou necessidades criados por este último como excedendo os seus recursos. Nesta definição, o stresse é concebido como resultando da relação entre as exigências do meio e as características internas do indivíduo. As respostas emocionais ou fisiológicas que deste resultam dependem da avaliação cognitiva que o sujeito faz desta experiência, podendo interpretá-la como nociva, ameaçadora, desafiadora, benigna ou de perda (Lazarus & Folkman, 1984).

Neste modelo transaccional, os processos cognitivos surgem como centrais. Assim, o stresse não se deve apenas a variações no ambiente ou às características internas do indivíduo, mas, à avaliação que este faz das mesmas e ao significado que lhes atribui (Lazarus & Folkman, 1984; Greenberg, 1987; Folkman & Lazarus, 1988; Lens & Jesus, 1999; Admiraal *et al.*, 2000; Jesus, 2002). Por essa razão se entende que uma mesma situação pode ser, num determinado momento, vivenciada como stressante por um indivíduo e não por outro, ou, mais tarde, ser, pelo mesmo indivíduo, avaliada de forma contrária. De referir, no entanto, que não é necessário que os acontecimentos ou situações sejam avaliadas como negativas para que estas sejam altamente stressantes (Head *et al.*, 1996; Jesus, 2002). Poder-se-á tratar de uma situação muito positiva (ser promovido, ter uma boa classificação num exame) ou com contornos ambíguos (mudança de trabalho, mudança de casa).

Em termos biológicos, a reacção passa pela designada "resposta de fuga e luta" (Greenberg, 1987). Esta implica um conjunto de rápidas mudanças ao nível físico e bioquímico, e que se traduzem, por exemplo, na libertação de hormonas e no aumento do ritmo cardíaco e respiratório. Este tipo de resposta é normal e inofensivo em si mesmo, no entanto, a convivência com um stressor frequente e excessivo pode ter alguns dos efeitos "patogénicos" já referidos anteriormente (Greenberg, 1987; Rosch, 1987; Dunham, 1992; Capel *et al.*, 1997; Jesus, 2002). Doença física e mental, perda de sono, baixos níveis de concentração e um baixo desempenho geral são algumas das consequências deste tipo de situações (Greenberg, 1987; Dunham, 1992; Caires, 1996, 1998; Head *et al.*, 1996; Capel *et al.*, 1997; Melo *et al.*, 1997).

Punch e Tuettemann (1990), especificamente centrados no stresse ocupacional, defendem que o modo como o indivíduo lida com determinados stressores é afectado pela percepção que este tem de si mesmo, do seu valor e capacidade. Quando os potenciais stressores são percebidos como constituindo uma ameaça à sua auto-estima ou identidade, este percebe-se como estando sob stresse. Pelo contrário, quando o indivíduo sente que está a satisfazer a sua necessidade de se sentir competente e de controlar o rumo dos acontecimentos, de ser aceite e aprovado pelos outros e de ser desafiado, a vulnerabilidade vivenciada é menor, nomeadamente no que se refere às exigências e restrições colocadas pelo trabalho a realizar (Punch & Tuettemann, 1990; Dunham, 1992).

Estudos especificamente centrados nos estágios pedagógicos, comprovam a existência de reacções diferenciadas aos stressores presentes nesta etapa, as quais parecem depender de variáveis como a personalidade, a cultura e/ou o sexo (Jesus, 1992; Head *et al.*, 1996; Morton *et al.*, 1997; Chan, 1998; Admiraal *et al.*, 2000). Morton e colaboradores (1997), por exemplo, salientam os factores de ordem demográfica, experiencial e disposicional como explicando as diferenças observadas. Assim a idade, o nível de escolaridade em que irão ensinar, o local onde são colocados ou a sua formação prévia (ter ou não algumas cadeiras de Psicologia Educacional, de Psicologia do Desenvolvimento...) poderão ser variáveis importantes em termos dos níveis de ansiedade experienciados durante o estágio.

Head e colaboradores (1996), numa tentativa de averiguarem eventuais diferenças em função das variáveis *momento do estágio* (início ou final), *sexo* e *área de estudos* dos sujeitos realizaram um estudo bi-etápico com alunos de Ciências e de Letras. Numa primeira avaliação (ocorrida no final do primeiro período e envolvendo 56 estagiários), o maior factor de stresse surgiu associado aos novos desafios colocados pelo estágio e ao "choque cultural" decorrente da mudança de papéis (de aluno a professor). Neste primeiro momento, os níveis de stresse foram superiores junto das raparigas e na área das Ciências (homens e mulheres). No final do estágio, e implicando 52 sujeitos da primeira avaliação, esbateram-se as diferenças ao nível da variável sexo (deixando praticamente de existir), mantendo-se, no entanto, os maiores níveis de stresse entre os estudantes de Ciências, decorrentes das exigentes condições de segurança e higiene nas sessões laboratoriais, bem como da elevada sobrecarga de trabalho vivenciada. De referir que, nesta segunda avaliação, duas novas fontes de stresse emergiram: uma relacionada com questões financeiras (a possibilidade de ter que continuar a depender dos pais ou o ter que pagar algumas dívidas contraídas durante ou antes de iniciarem o estágio - 30% dos rapazes e 50% das raparigas), e outra com a incerteza da sua colocação no próximo ano (40% dos sujeitos).

Outros estudos apontam os alunos mais entusiastas como as maiores "vítimas" de stresse durante o estágio. O seu elevado grau de investimento no estágio, o pouco tempo que disponibilizam para dormir e as alterações de sono comumente associadas, ou o investimento quase exclusivo na área profissional (em detrimento da sua relação com os outros) são responsáveis pelos elevados níveis de desgaste físico e psicológico habitualmente presentes entre estes alunos (Bullough *et al.*, 1991; Jardine & Field, 1992; Johnston, 1994; Hawkey, 1996; Machado, 1999). Para além do mais, a sua necessidade de estar sempre disponível, de nunca falhar, de agradar os outros e dar uma imagem positiva de si faz com que esta estreia seja particularmente problemática e esgotante (Machado, 1999).

Morton e colaboradores (1997) falam, ainda, da presença de uma maior propensão dos indivíduos tipicamente ansiosos para vivenciar maiores níveis de stresse durante o estágio. Nestes casos, qualquer stressor poderá conduzir a efeitos debilitantes em termos cognitivos e fisiológicos (Magnusson, 1982; Morton *et al.*, 1997). Lapsos de memória, atenção e percepção são, segundo estudos de Yates, Hannell e Lippett (1985), manifestações mais comuns entre os indivíduos com ansiedade-traço.

5. Estratégias de *coping* e factores protectores

A par dos factores anteriormente salientados, o maior ou menor impacto do stresse sobre os indivíduos depende, também, dos esforços cognitivos e comportamentais realizados no sentido de "...*gerir exigências internas ou externas específicas, avaliadas como forçando ou excedendo os recursos do indivíduo*" (Folkman & Lazarus, 1988, p.6). Trata-se daquilo que os autores designam de estratégias ou comportamentos de *coping*. Com efeito, vários estudos demonstram que é o modo como o indivíduo lida com o stresse - e não o stresse, *per se* - que influencia o seu bem-estar psicológico, saúde física e funcionamento social (Folkman & Lazarus, 1988; Smilkstein, 1990; Dunham, 1992; Aldwin, 1994; Griffith *et al.*, 1999; Pithers & Soden, 1999; Jesus, 2002).

Segundo Folkman e Lazarus (1988), o comportamento de *coping* pode ser dirigido no sentido de gerir ou alterar o problema - o chamado *coping centrado no problema* - ou de regular a resposta emocional ao problema emergido - *coping centrado na emoção*. Ao *coping centrado no problema* associam-se as estratégias de confronto e de resolução de problemas, implicando a definição do problema, a criação de soluções alternativas, a ponderação de cada uma delas, a selecção da mais adequada e a sua passagem à acção (Lazarus & Folkman, 1984; Admiraal *et*

al., 2000). No que se refere ao *coping centrado na emoção*, este inclui estratégias positivas de reavaliação, e estratégias defensivas. Destas últimas são exemplo o evitamento, a minimização, a atenção selectiva ou o distanciamento, sendo geralmente utilizadas quando o indivíduo avalia a situação como fora do seu controlo. Por seu lado, o *coping centrado no problema* é mais frequentemente utilizado quando tais condições são avaliadas como passíveis de mudança. Segundo Lazarus e Folkman (1984), as estratégias centradas no problema parecem mais dependentes de variáveis contextuais, enquanto que as centradas nas emoções parecem ser mais influenciadas pelas características da personalidade do indivíduo.

A qualidade ou grau de adequação das estratégias utilizadas só poderá ser avaliada em função dos seus resultados e eficácia (se adaptativas ou maladaptativas), e dos contextos em que são aplicadas, exigindo, para isso, uma avaliação multidimensional (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman & Lazarus 1988; Aldwin, 1994; Head *et al.*, 1996). Tendo em conta as implicações de tais estratégias no funcionamento social e profissional dos indivíduos, na sua satisfação com a vida e na sua saúde física, se adequadamente utilizadas estas poderão funcionar como “amortecedores” do impacto negativo que o stresse tem sobre os indivíduos.

Debruçando-nos especificamente sobre os estágios pedagógicos, a investigação refere uma grande diversidade de formas de lidar com os conflitos e as tensões que lhe estão associados (Maynard & Furlong, 1995; Head *et al.*, 1996; Beach & Pearson, 1998; Caires, 2001). Por exemplo, alguns estagiários evitam, negam ou minimizam o problema “rendendo-se” ao sistema e acatando passivamente as suas normas (Lacey, 1977; Bullough *et al.*, 1991; Pacheco, 1995; Beach & Pearson, 1998; Dooley, 1998; Koeppen, 1998), alimentando alguns a expectativa de que, com o tempo, tais problemas se resolvem (Beach & Pearson, 1998). Outros poderão sentir-se de tal forma “esmagados” pela situação que a percebem como inultrapassável, assumindo uma postura marcada pela passividade e resignação ou, mesmo, pelo afastamento do sistema (Johnston, 1994; Montie, 1996, cit. por Beach & Pearson, 1998). Outros, ainda, poderão lidar abertamente com os conflitos e tensões existentes - procurando extingui-los - mas adoptando soluções de curto-prazo, geralmente aplicadas com o intuito de mudar factores externos (e.g. tornar as aulas mais dinâmicas). De referir, no entanto, que quando tais soluções colidem com a opinião ou a estratégia de outrem superior (nomeadamente o supervisor), a tendência é para se subjugarem, uma vez que a sua avaliação e “sobrevivência” no sistema poderão estar em causa (Lacey, 1977; Bullough, 1991; Johnston, 1994; Pacheco, 1995; Beach & Pearson, 1998). De referir, também, a baixa eficácia deste tipo de estratégias, ou seja; apesar de

algum alívio temporário, as soluções de curto-prazo não atingem a essência dos problemas, não conduzindo, por isso, à sua resolução (Kettle & Sellars, 1996; Beach & Pearson, 1998).

Uma outra estratégia identificada por Beach e Pearson (1998) - e de nível mais elaborado - implica uma mudança conceptual, ou seja, a alteração das teorias e crenças pessoais do estagiário. Nestes casos, o indivíduo está capaz de ir para além dos objectivos a curto-prazo, entendendo que a resolução definitiva dos problemas implica uma análise aprofundada das discrepâncias entre as atitudes e as crenças que estão por detrás dos mesmos (Johnston, 1994; Beach & Pearson, 1998). No estudo de Beach e Pearson - onde foi explorada a evolução das estratégias de *coping* utilizadas por 26 professores neófitos no seu estágio e no primeiro semestre de prática autónoma - constatou-se uma tendência inicial para se adoptarem soluções de curto-prazo. Na segunda parte do programa (já como profissionais autónomos) registou-se um significativo aumento na aplicação de estratégias a longo-prazo. Contudo, nem sempre esta sequência se verifica e nem sempre são estas as "abordagens" utilizadas. No estudo de Head e colaboradores (1996), por exemplo, as estratégias de *coping* mais comumente utilizadas incluíam o exercício físico, o beber e o fumar. O recurso a anti-depressivos ou o rezar foram igualmente evocados por alguns dos estagiários avaliados, tendo uma pequena minoria recorrido ao apoio psicológico.

De destacar que, de entre todas as estratégias evocadas no estudo de Head e colaboradores (1996), o apoio dos pares foi tido como o mais importante. O contacto com os colegas e a partilha de problemas com estes, foram evocados como uma das formas mais procuradas e mais eficazes no alívio da tensão experienciada. Nesta mesma linha, outros autores apontam o grupo de estágio como um importante factor de equilíbrio e sobrevivência emocional do estagiário, com efeitos terapêuticos sobre o mesmo (Goodman, 1987; Galvão, 1996). Segundo Olson e Osborne (1991) e McNally e colaboradores (1997), o simples facto de se encontrarem numa mesma situação e de, muito provavelmente, estarem a vivenciar o mesmo tipo de dificuldades, já é algo securizante para o professor-estagiário.

Vários outros trabalhos sugerem a instituição de estágio como um local onde o estagiário poderá encontrar algumas das fontes de apoio à sua "sobrevivência". Tratando-se de uma instituição que assegura a satisfação de algumas necessidades do indivíduo, sejam elas ao nível social, instrumental ou profissional, esta poderá contribuir de forma significativa para diminuir o stresse vivenciado durante o estágio (Olson & Osborne, 1991; Galvão, 1996; Capel *et al.*, 1997; McNally *et al.*, 1994, 1997). A existência de boas condições de trabalho e de um bom

relacionamento interpessoal facilita o confronto com as múltiplas exigências do estágio, favorecendo igualmente a auto-estima do formando e diminuindo, em consequência, o impacto do stresse vivenciado (McNally *et al.*, 1994, 1997; Galvão, 1996; Ludke, 1996; Capel *et al.*, 1997).

Uma outra figura-chave neste processo é o supervisor, em especial o da escola, dado o estreito contacto mantido com o estagiário. De acordo com a literatura, nas situações em que o grau de satisfação com o supervisor é elevado, são menores os níveis de tensão experienciados (Oliveira, 1992; Johnston, 1994; Alarcão, 1996; Galvão, 1996; Silva, 1997; Caires & Almeida, 2001b). A disponibilidade do supervisor, o seu acompanhamento nas diversas aprendizagens e, acima de tudo, o seu apoio emocional actuam como um dos principais factores protectores do ano de estágio (Oliveira, 1992; Alarcão, 1996; Ludke, 1996; Caires & Almeida, 2001b).

A relação com os alunos é também assumida pelos professores-estagiários como uma importante fonte de apoio e segurança, surgindo, de acordo com Mendes (2002), como um dos aspectos mais gratificantes do estágio e da profissão. Segundo Arends (1995), os elevados níveis de satisfação obtidos nesta área parecem ajudá-los a fazer face às demais dificuldades encontradas.

Durante este período, a Universidade e a rede social que aí construiu, muito embora mais distantes (em termos temporais e espaciais), parecem continuar a ser importantes referências para o estagiário (Lacey, 1977; Schlossberg, 1981; Matos & Costa, 1993; Caires, 1996, 2001; Head *et al.*, 1996). McNally e colaboradores (1997), por exemplo, apontam o simples contar de piadas ou o conversar sobre a vida na escola como aspectos muito positivos dos encontros com os amigos e colegas da universidade. Lacey (1977) salienta a relevância dos Seminários enquanto oportunidade para se exprimirem e partilharem as dificuldades sentidas. De acordo com este, a "colectivização do problema" ajuda o estagiário a relativizar as suas dificuldades, bem como os sentimentos de frustração e de incompetência habitualmente presentes. Para além do mais, a resolução conjunta dos problemas serve de suporte social, acentuando o sentido de coesão e empatia entre os diferentes participantes.

A par do apoio que o aluno poderá obter no seu contacto com os diferentes agentes ligados ao contexto académico, os(as) namorados(as), a família e os amigos são, também, apontados como uma importante fonte de apoio nos "altos e baixos" que caracterizam esta experiência (Dunham, 1992; Head *et al.*, 1996; McNally *et al.*, 1997). O facto de estarem emocionalmente ligados ao estagiário, de se mostrarem disponíveis para ouvir ou de o ajudarem a diminuir a sobrecarga emocional (e por vezes de trabalho) do estágio, é fortemente valorizado pelos

estagiários (McNally *et al.*, 1997). Head e colaboradores (1996), por exemplo, na primeira parte do seu estudo com professores-estagiários verificaram que, entre os estudantes do sexo masculino, os que estavam envolvidos numa relação mais íntima pareciam aí encontrar apoio suplementar.

Paralelamente ao apoio que os outros poderão prestar, Antonovsky (1994) adverte para a relevância dos factores internos ao sujeito. De acordo com este autor, o confronto saudável com o stress implica o atingir, pelos indivíduos, de um sentido de coerência, baseado na *inteligibilidade/compreensão*, *gestão* e *significação* das suas imagens, situações e vivências experienciadas. Ao falar de *inteligibilidade/compreensão*, o autor refere-se à capacidade do sujeito compreender e explicar racionalmente as situações com que se depara. Por *gestão*, entende o sentido de competência, a percepção de que é capaz de fazer frente aos desafios com uma razoável expectativa de sucesso. Por *significação*, entende o significado emocional atribuído à situação em causa, aquilo que Antonovsky traduz como sendo a necessidade de *"...que a vida faça sentido emocionalmente, que...os problemas e exigências...valham a pena investir as energias, que sejam merecedoras de investimento e compromisso, e que sejam desafios que sejam bem vindos e não fardos com os quais se preferia viver sem"* (1994, p.206).

Olson e Osborne (1991), no seguimento das ideias de Antonovsky, apontam a possibilidade do indivíduo antecipar as situações, de decidir sobre elas e de sentir que as controla, como factores determinantes na gestão do stress. Este sentido de controlo pessoal parece constituir um mecanismo muito poderoso na diminuição da ameaça que determinados acontecimentos poderão representar para o sujeito. No estudo de Head e colaboradores (1996), a diminuição observada nos níveis de ansiedade dos alunos entre o início e o final do estágio decorreu, em parte, do crescente sentido de controlo conquistado. De acordo com Olson e Osborne (1991), a experiência acumulada e a mobilização de todo um conjunto de mecanismos internos, por parte do professor-estagiário, reduzem os níveis de desgaste vivenciados. Um desses mecanismos consiste no reajustamento das suas expectativas. Ou seja, à medida que vai avançando no estágio, o neófito vai reavaliando as suas competências e actualizando o leque de expectativas que possuía à entrada do estágio.

Jesus (1992) refere, ainda, que os alunos que, perante as dificuldades do estágio, têm uma atitude de confronto e de busca activa no sentido da sua resolução ("orientação para a acção" - Kuhl, 1982), apresentam maior capacidade de tolerância e adaptação ao stress. Entre os que se limitam à realização de actividades de rotina e à passividade como estratégia de *coping* ("orientação para o estado" - Kuhl, 1982), verificam-se maiores níveis de depressão. Nesta mesma

linha, Tyler (1978, cit. por Schlossberg, 1981) fala-nos num "*competent self*", um conceito que se aproxima do de "*orientação para a acção*" proposto por Kuhl. De acordo com Tyler (1978), entre as principais características comportamentais que fazem parte deste perfil surgem a elevada iniciativa, o estabelecimento de objectivos realistas, o planeamento, a capacidade para apreciar o sucesso e sofrer com o fracasso e de construir algo a partir dos dois.

6. Preparação para o confronto com o stresse: O papel da formação inicial

A constatação dos inúmeros stressores presentes na experiência de estágio (e ao longo de toda a carreira docente) e dos elevados níveis de desgaste e mau-estar associados a este grupo específico tem, mais recentemente, mobilizado um conjunto de investigadores e profissionais no sentido da identificação de estratégias que possam minorar o problema aqui retratado. Conhecidos os mecanismos do stresse, os principais stressores presentes no confronto com a profissão ou alguns dos factores que poderão surgir como "amortecedores" do mesmo, surge, então, um "movimento" que procura responsabilizar as instituições ligadas à formação inicial de professores (e não só) pela prevenção deste tipo de dificuldades. Promover oportunidades de formação que permitam a tomada de consciência, a antecipação e o gradual confronto e familiarização com alguns desses stressores ou, ainda, apetrechar os candidatos a professores com estratégias que lhes permitam minorar as consequências do convívio com o stresse são alguns dos seus objectivos. Nesse sentido, várias têm sido as propostas de inclusão, nos currículos da formação inicial de professores, de módulos de formação onde tais questões são explicitamente trabalhadas (Morton *et al.*, 1997; Jesus, 2002). Entre as sugestões apresentadas surge a dessensibilização sistemática, o "treino de inoculação ao stresse" (Esteve, 1995), as aulas sobre gestão do stresse (Eskridge & Coker, 1985, cit. por Jesus, 2002), o "estudo de casos" (García, 1995, *ibidem*) ou os programas de redução da ansiedade (Morton *et al.*, 1997). Nestes últimos, incluem-se o treino de relaxamento, a promoção de estratégias cognitivas de *coping* e a modelagem (Tobias, 1979, cit. por Morton *et al.*, 1997). De referir que, muito embora sob designações diferentes, várias destas propostas acabam por se sobrepôr ou ter inúmeros aspectos em comum.

O trabalho em torno das crenças irracionais habitualmente presentes entre os candidatos a professores (e.g. "*ser professor é um dom inato*" ou "*um bom professor não deve cometer erros na sua prática profissional*"), faz também parte

do rol de propostas apresentadas (Ó. Gonçalves, 1986; Cruz, 1989; Smith & Ardle, 1994; Jesus, 2002). A sua pertinência justifica-se pelo elevado grau de disfuncionamento que poderão suscitar entre os formandos, comprometendo o seu envolvimento no curso e, mais tarde, a eficácia do seu processo de ensino. Neste processo, estratégias como a terapia racional emotiva poderão revelar-se particularmente eficazes (Bernard, Joyce & Rosewarne, 1983, cit. por Jesus, 2002; Cruz, 1989).

Centrando-se especificamente nos elevados níveis de ansiedade associados à avaliação dos estágios, Morton e colaboradores (1997) sugerem algumas medidas. Na opinião dos autores, a ansiedade associada a estas situações diminui se adoptado um modelo de avaliação em que é dado um maior controlo aos alunos. A selecção de algumas áreas a serem desenvolvidas e avaliadas no seu estágio, ou a avaliação do seu crescimento e evolução em áreas específicas (em vez de na competência geral) são exemplo de algumas das suas propostas. Morton e colaboradores (1997), tal como Acheson e Gall (1997), sugerem, também, que sejam clarificadas e trabalhadas as questões relacionadas com a validade e precisão das grelhas de observação e critérios de avaliação utilizados. Desta forma, poder-se-á promover uma avaliação mais justa, objectiva e válida. Igual preocupação deverá existir ao nível da preparação dos supervisores para a avaliação, bem como a ponderação do nível de influência que os factores contextuais poderão exercer nesta avaliação (Morton *et al.*, 1997; Caires, 2001; Vieira, 2001). A este propósito, Caires (2001) sugere que sejam feitos esforços no sentido da identificação e uniformização de modelos e critérios de avaliação que se adequem à estrutura e natureza dos estágios; que atendam aos condicionalismos contextuais; e que traduzam com algum rigor o valor e competência de cada um dos estagiários. Pensando no peso determinante que a nota de estágio tem no curso e na sua futura colocação profissional, uma abordagem séria e cuidada destas questões parece-nos da maior importância.

Outras propostas são apresentadas por Capel (1997), no sentido de se diminuir a ansiedade associada à avaliação dos estágios. No parecer da autora, os futuros professores deveriam, ao longo do seu curso, ser preparados para serem observados, criticados e avaliados na sua prática em sala de aula, uma vez que tal pode ocorrer não apenas durante o ano de estágio, mas em diferentes momentos da sua carreira. Capel adverte, também, os supervisores para a necessidade de tomarem consciência do modo como dirigem esse processo, nomeadamente em termos do seu impacto nos níveis de tensão e ansiedade vivenciados pelos formandos, e na forma como ponderam a avaliação da sua *performance*. Uma outra proposta prende-se com o trabalho a realizar junto dos professores-estagiários, no

sentido do reconhecimento das causas da sua ansiedade e preocupação, do modo como os afectam e do tipo de estratégias de *coping* mais adequadas (Capel, 1997). O objectivo será a capacitação para o reconhecimento e actuação mais precoces sobre as dificuldades sentidas, prevenindo, assim, situações de maior desconforto ou o comprometimento do seu desempenho e aprendizagens durante o estágio. A preparação das aulas com antecedência, o desenvolvimento de rotinas nas aulas, o ensaio das aulas, a gravação e observação das mesmas (em particular os momentos mais stressantes) são algumas das estratégias propostas por Capel. A estas, a autora acrescenta o contacto com os outros estagiários, a criação de grupos de apoio, a prática de desporto ou o envolvimento em *hobbies*, como estratégias de redução da ansiedade e tensão vivenciadas no estágio. Nesta linha de ideias, Smith e Ardle (1994) propõem que, ao longo da formação inicial, e em particular durante o estágio pedagógico, seja dada a possibilidade de estes formandos explorarem os seus sentimentos (de vulnerabilidade, entusiasmo...) num contexto apoiante, por forma a que tais sentimentos passem a ser tolerados, ao invés de vistos como ameaças, negados pelo formandos ou impedindo a aprendizagem a partir dos mesmos.

Head e colaboradores (1996) referem, também, o exercício físico, o descanso e o pedir ajuda aos outros como estratégias positivas. Em sua opinião, a universidade deve preparar os candidatos a estágio para a experiência que se aproxima, ajudando-os a decodificar os sinais de stresse, a aliviar os seus sintomas e a aplicar estratégias de gestão do mesmo. Algum investimento deverá, também, ser feito no sentido de alertar os candidatos a professores para a complexidade dos estágios e das escolas onde irão ser colocados, ajudando-os a fazer leituras mais "ecológicas" do meio onde virão a trabalhar (origem dos alunos, impacto das variáveis contextuais na sua actuação e práticas, importância dos recursos disponíveis e conquistados...). Nessa mesma linha surgem as inúmeras sugestões avançadas (e já anteriormente salientadas) no sentido de se promoverem aproximações sucessivas à escola durante a formação inicial - não circunscrevendo o contacto com este contexto ao momento do estágio pedagógico - por forma a permitir a edificação de representações e expectativas mais realistas acerca da realidade das escolas e da profissão e, assim, prevenir os elevados níveis de stresse associados à sua estreia na docência ou "o choque da realidade" (Joseph & Green, 1986; Abeledo & González Sanmamed, 1995; Soodak & Podell, 1997; Galvão, 2000; Bidarra, 2002; Jesus, 2002; Mendes, 2002; Valente, 2002). Para além do mais, e seguindo a convicção de Brofenbrenner de que o desenvolvimento poderá ser facilitado se o sujeito tiver informação prévia sobre a transição que está

prestes a acontecer, julga-se que este esforço conjunto de antecipação poderá potenciar os ganhos decorrentes do estágio (Alarcão & Sá-chaves, 1994, p.220).

7. Síntese e considerações finais

O exposto anteriormente parece deixar bem claro o significativo impacto sócio-emocional do estágio pedagógico, fazendo deste uma das etapas mais exigentes e desafiantes do percurso formativo do futuro professor. Neste seu "regresso à escola", após alguns anos de afastamento e, agora, no papel de professor, parecem ser várias as "provas" por que tem que passar. Procurando dar resposta às inúmeras solicitações que lhe são colocadas, desdobra-se entre uma multiplicidade de cenários, variáveis, registos e interlocutores, grande parte dos quais desconhecidos ou com contornos distintos dos que havia antecipado. Desilusão, frustração, alguns medos e inseguranças fazem frequentemente parte do quadro resultante deste confronto com as múltiplas facetas da profissão docente, do estágio pedagógico e de si próprio no desempenho do papel de quase-adulto e quase-professor. A ambiguidade de papéis, a elevada capacidade de adaptação que lhe é exigida, a multiplicidade de novas variáveis que vai ter que passar a considerar, ou a "avalanche" de informação que tem que, rapidamente, integrar são responsáveis pelos elevados níveis de stresse, desgaste e ansiedade associados aos estágios pedagógicos. De não esquecer, ainda, as pressões vividas em termos da necessidade de dar provas da sua competência como professor, de ir de encontro às expectativas em si depositadas e de obter uma boa classificação no final do estágio. Saliente-se, também, a rapidez com que todo este processo se desenrola e a diversidade de transições que acarreta. Com efeito, num curto espaço de tempo é esperado que uma multiplicidade de mudanças e aquisições se operem no professor-estagiário, implicando não apenas as esferas social e profissional mas, também, a pessoa do estagiário. Neste período da sua formação, o indivíduo é, habitualmente, protagonista de uma verdadeira "revolução" interna, na qual a sua auto-estima, sentido de auto-eficácia e identidade surgem como principais dimensões atingidas.

A melhor ou pior forma como são encarados e resolvidos os múltiplos desafios encerrados nesta etapa depende, tal como tivemos a oportunidade de demonstrar, de variáveis de ordem diversa. A par das características e recursos pessoais do indivíduo (personalidade, forma como encara o momento do estágio, expectativas em relação à profissão e a si próprio como professor...), o apoio recebido em termos de supervisão (ao nível técnico, instrumental e emocional) e o ambiente de

trabalho e da escola onde o estágio tem lugar parecem desempenhar um papel fundamental no ultrapassar das dificuldades inerentes a este período inevitavelmente stressante. Igualmente importante parece ser o sentido de controlo detido pelo estagiário em relação a todo este processo, funcionando como um poderoso mecanismo de redução do sentido de ameaça por vezes vivenciado.

Por tudo o que foi apresentado ao longo do presente capítulo, reconhece-se a dimensão sócio-emocional dos estágios como mais uma das componentes a ter em conta aquando da reflexão, intervenção e investigação sobre esta recta final da formação inicial de professores. Tal dimensão parece explicar uma percentagem significativa de casos em que o desempenho e as aprendizagens dos estagiários ficam aquém do esperado ou desejado, dos casos de abandono do estágio, e/ou dos sentimentos de medo e insegurança habitualmente presentes nesta etapa e que, por vezes, se prolongam pelos primeiros anos de prática autónoma. Por tudo isso, julga-se de toda a pertinência a promoção de experiências que apetrechem estes formandos com “ferramentas” que lhes permitam identificar e fazer frente às dificuldades que o estágio, a vida profissional e o mundo dos adultos lhes reservam.

Felizmente, os investimentos mais recentes dão provas da existência de alguma preocupação a este nível (pelo menos em termos de investigação). A par dos já enunciados cuidados a ter aquando da organização dos estágios, quer em termos da selecção das instituições onde decorrem os estágios (capítulo três), quer na formação dos responsáveis pelo seu acompanhamento (capítulo quatro), torna-se necessário assegurar serviços de apoio àqueles que, quer pela exposição prolongada a um conjunto de stressores, quer pela ausência de recursos pessoais para lidar com os mesmos, ou pela sua integração em ambientes demasiado “hostis” em termos de estágio, acabam por experienciar elevados níveis de dificuldade (stresse, ansiedade, depressão...). Em causa poderão estar a sua adaptação, aprendizagem e crescimento sócio-profissional.

Neste rol de propostas é também necessário não esquecer as medidas de nível macro e de médio/longo prazo. Referimo-nos a uma intervenção de âmbito sócio-político e institucional, que deverá ter como metas a dignificação da profissão docente, a melhoria das condições de trabalho ao nível das escolas e a promoção de uma maior concertação família-escola. Medidas como a criação de turmas mais pequenas, o adequado apetrechamento das escolas, a melhoria dos espaços físicos ou a edificação de currículos menos extensos, mais flexíveis e passíveis de serem geridos de forma mais autónoma por cada professor são disso exemplo. De não esquecer, a criação de mecanismos de apoio e formação que assegurem a aquisição e consolidação de competências no professor, que estimulem a inovação

educacional, e que apoiem o seu desenvolvimento e realização pessoal e profissional (Lens & Jesus, 1999; Jesus, 2002). Acreditamos que, desta forma, se poderá assegurar o bem-estar e a qualidade do desempenho daqueles que optaram por fazer da docência a sua profissão e, em particular, dos que se confrontam com ela pela primeira vez.

CAPÍTULO 6

Perfil e desenvolvimento vocacional do candidato a professor

1. Introdução.....	167
2. Perfil do candidato a professor.....	168
3. Motivações para o Ensino.....	172
4. Planos em relação à carreira docente.....	175
5. Impacto no desenvolvimento vocacional do candidato a professor	177
6. Dificuldades no desenvolvimento vocacional do candidato a professor	181
7. Síntese e considerações finais	186

1. Introdução

Surgindo os estágios pedagógicos como o culminar da formação inicial dos candidatos a professores, estes representam (tal como tivemos a oportunidade de verificar ao longo de todo o trabalho até aqui desenvolvido), um momento determinante do percurso pessoal e profissional dos aprendizes de professor. Na sua base está uma diversidade de desafios e tarefas que (para muitos) o primeiro contacto com o mundo profissional encerra: o afastamento do meio universitário (dos colegas, dos professores, dos recursos a que tinha vindo a ser habituado) e a “aterragem no planeta do trabalho” (Riverin-Simard, 1984, cit. por Teixeira, 2001), implicando o conhecimento e a adaptação a uma nova cultura, novas regras, novos papéis e interlocutores. Este antecipa, também, o “corte do cordão umbilical” com a universidade (Caires, 1996) e sua entrada no mundo profissional e na vida adulta (prática autónoma e sem apoio nos “bastidores”, o assumir de maiores responsabilidades, compromissos “mais sérios” ao nível pessoal e profissional...). Perante os diferentes “cenários” aqui retratados, o neófito terá que aprender a movimentar-se, a gerir e a actuar no seio dos mesmos, procurando, por um lado, assegurar uma prática bem sucedida e, por outro a sua sobrevivência e aceitação junto dos seus diferentes interlocutores.

Entre as primeiras aquisições e um repertório mais alargado - que se espera ver construído já próximo do final do estágio - sucedem-se uma multiplicidade de experiências, ensaios, erros, frustrações e conquistas que marcam o início do desenvolvimento profissional do jovem candidato. Todos eles, sem excepção, e sendo parte integrante de uma dinâmica interactiva, constituem as diferentes facetas do *Tornar-se professor*, retratadas ao longo dos capítulos anteriores, dando a conhecer a complexidade, o grau de exigência e a multiplicidade de desafios que a estreia na profissão docente encerra. Salientem-se, também, algumas das dificuldades experienciadas por estes indivíduos na sua “luta” por corresponder às exigências que lhe são colocadas durante o estágio e por aprender o mais possível, num ano em que a sua prática é ainda acompanhada por um profissional mais experiente, cuja actuação, conselhos e *feedback* poderão constituir um factor determinante para que tais aprendizagens e transformações pessoais possam ocorrer.

Por tudo o que até aqui foi dito, o estágio pedagógico constitui-se palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência. Questões como o “*Quem sou?*”, “*Onde estou?*”, “*Em que é que acredito?*” ou “*O que quero fazer da minha vida?*” figuram, segundo Chickering e Reisser (1993) ou Newman (2000), entre o rol de questões com que estes quase-adultos e quase-profissionais se debatem na fase final do seu percurso académico, rumo àquilo que Chickering e Reisser assumem como a consolidação do seu sentido de *Self*, o desenvolvimento do sentido da vida e da integridade. Muito embora não se possa assumir como o único “precipitador” destas questões, o estágio é, seguramente, responsável por um dos momentos em que tais processos e oportunidades de transformação pessoal acabam por ganhar maior expressão.

Quem são (ou quem eram) estes candidatos a professores?; o que os conduziu à escolha de uma licenciatura em Ensino?; o que estão dispostos a investir em termos de carreira docente?; ou, de que forma o estágio contribuiu para a cristalização ou o “abalar”/questionamento dos seus projectos vocacionais iniciais?, são algumas das questões a que este capítulo se propõe responder. Traçar o “perfil” do candidato a professor à entrada do curso, as suas motivações iniciais para o Ensino e as oscilações sofridas nas suas representações da profissão e de si próprio no seio da mesma (em resultado da sua passagem pelo curso e, em particular, pela experiência de estágio) fazem parte dos principais objectivos deste capítulo. Neste - encerrando a parte teórica da tese - faz-se o “balanço” do impacto do estágio numa das áreas mais determinantes da satisfação pessoal e profissional destes indivíduos: o seu desenvolvimento vocacional. Uma vez que abarca não meramente questões ligadas à área do trabalho mas, também, ao lazer e à vida familiar/conjugal este assume, neste contexto, particular relevância.

2. Perfil do candidato a professor

Até à data, as tentativas feitas no sentido de traçar o “perfil” do candidato a professor dão a conhecer um grupo maioritariamente feminino (Valente & Bárrios, 1988; Vila, 1988; Brookhart & Freeman, 1992; Su, 1993; Almeida *et al.*, 2002), oriundo de famílias de um estrato sócio-económico não tão elevado quanto os colegas dos outros cursos (Book, Byers & Freeman, 1983; Brookhart & Freeman, 1992; Simões, 1996) e com classificações escolares tendencialmente mais baixas do que os restantes candidatos ao Ensino Superior (Campos, 1995; Almeida *et al.*, 2002).

Simões (1996), referindo-se especificamente ao contexto português, sublinha a predominância de alunos da classe média baixa, filhos de pais com baixas habilitações literárias e detentores de uma média de ingresso no curso que oscila entre os 12 e os 14 valores. De referir que os dados apresentados por este autor se reportam apenas aos candidatos a professores do Ensino Básico, em particular aos alunos do Ensino Politécnico¹. Num estudo mais alargado – abarcando os resultados escolares (no Ensino Secundário) dos candidatos ao Ensino Superior Público com percurso anterior em escolas estatais -, Campos (1995) constatou que, no ano lectivo de 1994/95, a média dos resultados obtidos pelo conjunto dos alunos que entraram no Ensino Superior foi de 71,2%, correspondendo a dos candidatos a professores a 66,8%. Também Almeida e colaboradores (2002), num estudo realizado com alunos do 1º ano da Universidade do Minho (n= 1.768), observaram uma média de entrada inferior entre os alunos das Licenciaturas em Ensino. Com efeito, entre estes últimos tal média situou-se nos 69,9%, assumindo o valor de 72.1% entre o total de alunos implicados no estudo (ano lectivo de 2002/2003). Comparando as notas de ingresso dos candidatos a professores com as dos alunos dos restantes cursos da Universidade do Minho, os autores verificaram uma diferença de 3.4 pontos percentuais, situando-se a média deste segundo grupo nos 73.3%. De referir que, apesar das referidas tendências no contexto português, estudos realizados noutros países apontam dados muito diversos, parecendo tratar-se de um grupo bastante heterogéneo a este nível (Su, 1993; Papanastasiou & Papanastasiou, 1997).

No que se refere à variável género, os dados na área mostram que a docência, ainda hoje, continua a ser uma profissão maioritariamente feminina (Su, 1993). Pensando em termos dos restantes cursos do Ensino Superior, a formação inicial de professores mantém-se entre os cursos com taxas de feminização mais elevadas, apesar de, actualmente, existirem muitas outras alternativas em termos de formação. Gati, Osipow e Givon (1995), numa tentativa de averiguar as diferenças de género ao nível da tomada de decisão vocacional pelo Ensino, verificaram que estas se reportam, fundamentalmente, à identificação dos critérios de ponderação e de comparação das diferentes alternativas consideradas. No estudo destes autores, os principais critérios adoptados entre as mulheres prendiam-se com os horários, as condições de trabalho e os aspectos expressivos da profissão (e.g. o altruísmo, a amizade...). Entre os homens, os aspectos instrumentais (e.g. nível de segurança, possibilidade de progredir na carreira...) e os benefícios da profissão surgiam como preponderantes (Buchjolz, 1978, cit. por

¹ O estudo de Simões (1996) reporta-se ao ano lectivo de 1990/91 e contemplou um total de 1155 alunos de 12 das 14 Escolas Superiores de Educação do País.

Gati *et al.*, 1995; Feather, 1984). Pryor (1983) afirma que as diferenças de género nos valores relativos ao trabalho registam-se, entre outras, na tendência para as mulheres associarem mais facilmente o ajudar os outros à promoção das suas aprendizagens e crescimento pessoal; ao mesmo tempo que os homens tendem a ver esta ajuda como passando pelo seu controlo e organização.

Também Valente e Bárrios (1986) e J. M. Moreira (1993) encontraram diferenças de género entre as motivações dos candidatos portugueses. No estudo realizado pelas primeiras autoras (com 116 rapazes e 450 raparigas), foi maior o número de rapazes que optaram pelo ensino por uma questão de estatuto social, pela possibilidade de liderança ou pela expectativa de virem a ter mais tempo livre para investir noutras áreas de interesse. Para 22% destes indivíduos, a escolha de uma Licenciatura em Ensino surgiu, acima de tudo, com a sua única hipótese de matrícula no Ensino Superior. No que se refere aos elementos do sexo feminino, a sua maioria (entre 65% e 68% em qualquer um dos parâmetros) valorizou fortemente as garantias oferecidas em termos do acesso ao estágio e à profissionalização, a possibilidade de acompanhar “as novas gerações” e a riqueza da profissão em termos interpessoais. Para além do mais, o facto de se tratar de uma actividade que, a seu ver, exige um certo dinamismo, constituiu também uma aliciante para muitas destas candidatas.

Ainda no contexto português, Machado (1996) observou um maior número de estagiários das Licenciaturas em Ensino do sexo masculino a não querer ser professor, ou indeciso em relação a esta sua opção. No entanto, embora não desejando fazer carreira na profissão ou revelando ainda alguma indefinição, a profissão docente não desagradava à maioria destes candidatos. Em geral, consideravam-na menos interessante (e menos problemática) do que as raparigas, surgindo entre uma das suas características mais alicientes a autonomia concedida ao professor. No que se refere aos elementos femininos do grupo estudado, a criatividade permitida no exercício profissional surgia como um dos aspectos mais apelativos da docência.

Apesar da existência de múltiplos estudos que acentuam as diferenças de género ao nível das razões de escolha e das motivações dos candidatos a professores, alguns autores relativizam a sua dimensão e significado. Gati e colaboradores (1995), por exemplo, referem que, apesar das diferenças observadas no seu estudo, estas foram menores do que seria de prever. Ao contrário do que é comum encontrar-se na literatura (mulheres com motivações intrínsecas mais acentuadas), ambos os sexos atribuíram elevada importância a aspectos relacionados com a progressão profissional, o ordenado, ou a variedade de áreas de interesse, indiciando que se encontram motivados simultaneamente de forma

intrínseca e extrínseca. Os seus dados vão de encontro aos de outros estudos, que sugerem a não existência de tais diferenças segundo o género dos professores ou, pelo menos, de uma forma acentuada (Brief & Aldag, 1975, cit. por Gati *et al.*, 1995; Joseph & Green, 1986). Segundo Joseph e Green (1986), o facto de existir uma elevada concordância em termos dos motivos evocados, poderá sugerir que a docência se está a tornar numa profissão mais andrógena. Por seu lado, Brief e Aldag (1975) argumentam que as mudanças sociais que entretanto ocorreram e, em particular, a maior percentagem de mulheres que hoje tem um papel activo no Mercado de Trabalho, conduziram a mudanças em termos da importância que as mulheres atribuem aos aspectos profissionais, decorrendo daí uma maior proximidade entre os dois sexos.

No que se refere ao momento em que é feita a opção pela formação de professores, os dados da investigação também divergem. Por exemplo, entre os candidatos estudados por Book e colaboradores (1983), a maioria relatava que ainda antes de terminar o Ensino Secundário já tinha intenção de concorrer ao Ensino Superior. No entanto, apenas 40% destes alunos sabia, por essa altura, que iria escolher um curso em Ensino. Em contraste, Pigge e Marso (1987) verificaram que 70% da amostra estudada já sabia, no Ensino Secundário, que iria optar por esta via. Relativamente à ordem de escolha do curso frequentado, Almeida e colaboradores (2002), no âmbito do estudo anteriormente referido, constataram que a opção pelo curso em Ensino surgiu em primeiro lugar para 61,2% destes candidatos.

A investigação consultada não é unânime a propósito de uma escolha antecipada do curso e da profissão docente logo no Secundário. De facto, alguns dos candidatos a professores tiveram experiência prévia noutras áreas profissionais. Por exemplo, 27% dos sujeitos de um estudo norte-americano (o *Study of the Education of Educators* - SEE, 1988), encontrava-se nessas condições (Su, 1993). O mundo empresarial, o comércio, secretariado ou profissões ligadas à saúde e ao trabalho social faziam parte do "passado" mais comum deste grupo específico de candidatos. De acordo com evidências recolhidas por Joseph e Green (1986) e Young (1995), entre as principais razões por detrás desta "mudança de percurso" constam a elevada competição, a corrupção e a burocracia existentes nas outras profissões, das quais estes indivíduos esperavam "libertar-se" ao optar pelo Ensino.

3. Motivações para o Ensino

Muito embora, para alguns dos candidatos a professores, a opção por um curso em Ensino tenha surgido num momento mais tardio do seu percurso pessoal e profissional, para outros, o “ser professor” foi algo que passou a fazer parte dos seus interesses e objectivos desde muito cedo. Vários destes candidatos relatam, inclusive, o seu envolvimento em actividades extra-curriculares durante o Ensino Secundário (ou até mais cedo), através das quais tiveram a oportunidade de interagir com crianças e de experimentar “versões aproximadas” do papel de professor (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Bullough, 1991; Brookhart & Freeman, 1992; Borralho, 2001). Assim, alguns deles já haviam feito de *babysitters*, dado explicações a crianças ou aulas de piano. De referir que, no estudo de Brookhart e Freeman (1992), os candidatos a professores do Ensino Básico relatavam mais este tipo de experiências do que os candidatos a professores do Ensino Secundário.

O amor pelas crianças e pelos jovens, o gosto por trabalhar com pessoas, o desejo de servir os outros ou o interesse por uma determinada área/disciplina, constam entre algumas das razões evocadas para a opção por um curso via Ensino, algumas das quais já tivemos, aliás, a oportunidade de referir (Galvão, 1993; Su, 1993; Young, 1995; Papanastasiou & Papanastasiou, 1997; Serow, 1998; Kyriacou & Coulthard, 2000; Mendes, 2002). Joseph e Green (1986), na sua revisão da literatura sobre estas questões, identificaram oito razões conducentes à escolha deste tipo de cursos. As cinco primeiras correspondem a categorias propostas num anterior trabalho de Lortie (1975): (i) o desejo de trabalhar com pessoas (crianças ou jovens); (ii) de ajudar ou estar ao serviço; (iii) continuar no contexto escolar; (iv) obter benefícios materiais; e (v) ter horários compatíveis com outras actividades. No que se refere ao sexto motivo, este surge ligado à (vi) necessidade de ter uma profissão estimulante, absorvente e que apele à criatividade, surgindo (vii) a influência dos “Outros” (pais, esposos ou anteriores professores) como o sétimo motivo identificado por Joseph e Green (1986). Por último, os autores referem (viii) as razões de ordem psicológica, entre as quais referem o desejo de poder, de trabalhar numa área não competitiva e o prazer pela conquista do afecto das crianças e da sua motivação para a aprendizagem.

Kyriacou e Coulthard (2000) recorrem a uma taxonomia mais “sintética” que inclui três grandes áreas de motivação: (i) as razões altruístas; (ii) as razões intrínsecas; e (iii) as razões extrínsecas. As *razões altruístas* decorrem da visão do ensino como uma profissão importante em termos da sua utilidade social, do desejo de ajudar crianças e jovens, e de contribuir para a melhoria da Sociedade. As

razões intrínsecas prendem-se com a “vocação” para o ensino e com as recompensas intrínsecas ou psíquicas decorrentes do exercício da profissão. Referimo-nos, a título de exemplo, ao gosto do contacto com crianças e jovens, ao prazer de ensinar, ao interesse em utilizar e partilhar os seus conhecimentos (Lortie, 1975; Galvão, 1993, 2000; Su, 1993; Calderhead & Shorrock, 1997; Kyriacou & Coulthard, 2000). Finalmente, as *razões extrínsecas* surgem relacionadas com aspectos da profissão que não estão inerentes ao trabalho em si mesmo. Destas razões são exemplo as férias, o salário, os horários, o prestígio associado à profissão ou o poder exercido sobre os outros (Su, 1993; Kyriacou & Coulthard, 2000; Galvão, 2000; Borralho, 2001).

Su (1993), a partir dos dados recolhidos pelo *Study of the Education of Educators* (SEE) de 1988, verificou que grande parte daqueles candidatos pretendia ingressar na profissão não por prestígio ou por dinheiro, mas pelo prazer de ensinar e por todas as recompensas que o contacto com os alunos lhes poderia proporcionar. Nas entrevistas complementarmente realizadas pela autora, constatou que a grande maioria acreditava tratar-se de uma profissão muito honrada, importante e intrinsecamente compensadora, apesar de, por vezes, muito difícil e frustrante. De salientar que, apesar de se encontrarem ainda no 1º ano do curso, estes candidatos a professores estavam plenamente conscientes de que a profissão docente era subvalorizada pela Sociedade, mal paga e, por vezes, um pouco desrespeitada enquanto classe profissional. O mesmo tipo de evidências – apontando a presença de uma visão realista sobre a profissão docente – foram encontradas por Galvão (1993) e Machado (1996) entre professores-estagiários.

Refira-se que, apesar de para vários destes candidatos a opção pelo Ensino ter sido uma escolha consciente e muito desejada, a verdade é que, para outros, o ingresso num curso de formação de professores poderá ter sido meramente “ocasional” ou “acidental”. Um qualquer mal-entendido, a ausência de outras alternativas ou uma tentativa de não decepcionar ou contrariar a vontade de alguém próximo poderão justificar a escolha de um curso vocacionado para a docência (Valente & Bárrios, 1986; Santos & Coimbra, 1995/95; Machado, 1996; Simões, 1996).

Os anteriores exemplos ilustram bem a diversidade de perfis e motivações que poderão estar entre os alunos que frequentam os cursos de formação inicial de professores. Podemos, pois, encontrar indivíduos que se consideram “chamados” para o Ensino (Serow, 1998), outros, por exemplo, que tendo ponderado outras alternativas e tendo média para ingressar noutros cursos, acabaram por optar pela formação de professores (Young, 1995; Papanastasiou & Papanastasiou, 1997), ou,

ainda, os mais indecisos, que mantêm algumas dúvidas em relação a esta sua escolha (Machado, 1996; Kyriacou & Coulthard, 2000).

No que se refere àqueles que encaram o Ensino como uma espécie de "chamamento" ou "missão" (Kohl, 1984; Bullough *et al.*, 1991; Serow, 1998; Newman, 2000; Pajak, 2001), é forte o comprometimento com a profissão/curso e o seu desejo em ajudar os outros. Segundo Serow (1998), são indivíduos que revelam (i) um maior entusiasmo e compromisso com a ideia de fazerem desta a sua carreira; (ii) uma maior consciência do seu impacto nos outros; (iii) menor preocupação com os sacrifícios que tal carreira poderá implicar; e, (iv) maior capacidade de aceitar o trabalho-extra que a profissão geralmente acarreta. Predomina, também, entre estes candidatos, o sentimento de que esta é a profissão certa, detendo uma forte intuição de que poderão vir a ser bem sucedidos. Quando combinados com o apoio e o reforço dos outros e com um razoável auto-conhecimento, dão origem a um sentimento de calma e de confiança na escolha profissional realizada (Serow, 1998).

De modo contrastante, entre os indecisos, a escolha de um curso em Ensino poderá, por exemplo, representar meramente uma estratégia para ingressar no Ensino Superior (Valente & Bárrios, 1986; Machado, 1996; Simões, 1996). Alguns destes alunos, no estudo de Simões (1996), fizeram a sua opção apenas no último ano do Ensino Secundário, ou, no próprio momento da candidatura, tendo esta decisão tardia resultado de sucessivas reformulações dos seus projectos vocacionais, em direcção a metas mais realistas/concretizáveis. Machado (1996), entre os 350 professores-estagiários avaliados, verificou que 24% optaram pela formação de professores por ausência de outras alternativas ou devido a factores que vedaram o acesso às suas verdadeiras aspirações. É, no entanto, de referir que para alguns destes alunos, muito embora inicialmente não desejando ser professores, a profissão agradava-lhes (Machado, 1996). O mesmo se verificou nos estudos de Carrolo (1997), Mendes (2002) ou Simões e colaboradores (1997). Neste último, os autores verificaram que a grande parte daqueles que haviam optado pela docência como uma segunda alternativa (ou "a possível"), encontravam-se satisfeitos por ter entrado no curso e manifestavam um grau de compromisso com a carreira que oscilava entre o nível médio e o elevado. Tal significa, segundo Mendes (2002), que pelo facto de se tratar de uma "opção de recurso" não implica que o candidato a professor não valorize e invista nesta, podendo, inclusive, assistir-se àquilo que Bonboir (1988) descreveu como a construção de "uma nova vocação".

As diferenças de motivações observadas entre os candidatos a professores parecem também reportar-se ao nível de ensino que estes escolheram para

leccionar (Básico ou Secundário). Assim, por exemplo, alguns estudos referem que os candidatos do Ensino Básico evocam mais frequentemente razões de ordem altruísta e intrínseca (e.g. gostar de lidar crianças e/ou jovens, sentir-se realizado pessoal e profissionalmente, ou ajudar os outros...), enquanto que entre os candidatos ao Ensino Secundário o interesse por uma determinada disciplina parece ter assumido um maior "peso" na sua decisão (Book & Freeman, 1986; Su, 1993; Soodak & Podell, 1997). Segundo Fuller e Bown (1975), existe uma auto-selecção na população de estudantes que optam pela profissão docente, surgindo a tendência no sentido de estes escolherem o tipo/nível de ensino que é mais congruente com o seu perfil. Ou seja, os professores do Pré-Escolar e do Ensino Básico são, de um modo geral, mais calorosos, optimistas e menos críticos comparativamente aos do Secundário. Tal processo de auto-selecção denota, segundo Simões (1996), um elevado auto-conhecimento por parte dos futuros professores o qual, embora não necessariamente consciente, influencia a sua escolha vocacional, levando-os a optar por uma via em que crêem ter maiores probabilidades de virem a ser bem sucedidos.

4. Planos em relação à carreira docente

No que se refere ao tempo que os candidatos a professores planeiam permanecer no Ensino, ou o que pretendem fazer uma vez concluído o curso, a investigação dá a conhecer uma grande diversidade de possíveis cenários, por detrás dos quais estão distintos níveis de compromisso com a carreira docente. Por exemplo, no estudo de Young (1995) - com alunos de elevado desempenho -, 93% dos sujeitos afirmaram querer ensinar e, de entre estes, 39% pretendiam obter mais formação. Para alguns, tal formação surgia como forma de aceder a outras carreiras profissionais, representando o Ensino, um mero "local de passagem" (26%). Neste subgrupo, 12% dos alunos revelaram o desejo de fazer uma pós-graduação e de enveredar pela carreira universitária. Outros faziam planos no sentido de permanecer no ensino não superior, enveredando por percursos alternativos dentro do mesmo. Assim, por exemplo, 21% referiram a administração escolar, 7% as actividades de aconselhamento e 8% o ensino no estrangeiro (Young, 1995).

Newman (2000) recolheu dados semelhantes junto de uma amostra de 34 estagiários norte-americanos. Entre um dos casos estudados, a grande indefinição surgia em torno de três alternativas possíveis: (i) dar aulas no seu país ou no estrangeiro; (ii) dar aulas na sua área de formação ou obter certificação noutras

áreas/tirar outro curso; e, (iii) ensinar, ou optar por outra área da Educação ou da Administração. Noutros casos, os candidatos ainda não haviam decidido se iriam obter formação suplementar na sua área. Tal decisão dependia, pelo menos em parte, do quão rápido arranjassem colocação. Caso esta tardasse, os alunos considerariam a hipótese de "regressar à escola" para aprender um pouco mais (Newman, 2000).

No estudo de Young (1995), 45% dos sujeitos faziam planos no sentido de ensinar por um período aproximado de 10 anos e, depois, mudar de profissão. Entre outros 5% não existia a certeza de virem a gostar de ensinar, colocando a hipótese de abandonar de imediato a docência, caso tal não se verificasse. O abandono, ou não, da profissão parecia depender do grau de satisfação destes indivíduos em termos da sua necessidade contínua de crescer e de aprender (Young, 1995). Su (1993), por seu lado, verificou que quando confrontados com a questão de até quando estariam dispostos a manter-se na carreira docente, os 1.577 candidatos entrevistados dividiram-se em dois grandes grupos: os alunos de instituições privadas e os das instituições estatais. Os primeiros, na sua grande maioria, pretendiam assumir o ensino como uma carreira para toda a vida. O mesmo não se verificou com os alunos das instituições estatais, entre os quais apenas cerca de 50% tinham planos nesse sentido. Dos restantes, alguns deles nem sequer consideravam a hipótese de experimentar o Ensino uma vez concluído o curso. As limitações existentes ao nível do mercado de trabalho e os interesses destes alunos por outras áreas foram evocadas como as principais razões para não darem continuidade a este projecto. No que se refere aos resultados obtidos nos questionários deste mesmo estudo (n=2.947), muito embora a grande maioria dos sujeitos sentisse orgulho por passar a fazer parte da profissão, apenas 50% afirmaram pretender fazer carreira nesta área, contra os 36% que disseram "talvez" e os aproximadamente 14% que afirmaram não fazer planos nesse sentido (Su, 1993). Acrescente-se que os alunos mais velhos e com carreiras anteriores planeavam ensinar por períodos mais longos. Em suma, cerca de metade dos alunos deste estudo não pretendia fazer do Ensino uma carreira para o resto da vida. Quando confrontados com a questão de que motivos os levariam a abandonar a profissão, a maioria das razões evocadas apontavam para os "aspectos emocionais", as "más condições de trabalho", os "problemas relacionados com a administração" e a "oportunidade de fazer outra coisa mais gratificante" (Su, 1993, p.130).

Mendes (2002), procurando indagar a motivação de um grupo de 20 candidatos a professores (a três meses do início do estágio pedagógico), em termos da sua continuidade no Ensino, verificou que a larga maioria destes sujeitos a

assumiam como “supostamente definitiva”. O gosto pela actividade lectiva surgiu como o principal argumento, seguido por alguns aspectos inerentes à profissão (itinerância, possibilidade de conhecer novas gentes, novos locais, autonomia, flexibilidade na gestão dos conteúdos programáticos...). Em terceiro lugar (*ex aequo*) surgia a possibilidade de reconversão na área científica da especialidade (mantendo-se a trabalhar no ensino, mas, por exemplo, com deficientes ou como professores de informática), e as escassas alternativas existentes em termos de saídas profissionais. Nestes últimos predominava, acima de tudo, a resignação. A possibilidade de conciliar a docência com um *part-time* ou com uma outra actividade do seu interesse foi também evocada por dois dos “pré-estagiários” entrevistados. Segundo Mendes (2002), entre os candidatos que assumiam a continuidade na profissão como “condicionada”, esta parecia depender de factores relacionados com a sua satisfação pessoal. O aparecimento de propostas mais aliciantes e/ou a inadaptação à profissão docente foram apontadas como causas mais plausíveis de gerar o seu abandono. Do mesmo modo, também no estudo de Machado (1996), a continuidade na profissão parece depender do grau de problemas antecipados, particularmente na relação com os alunos.

5. O impacto do estágio no desenvolvimento vocacional do candidato a professor

À luz do modelo de Chickering (1969) e Chickering e Reisser (1993), já mais próximo do final do curso, as questões vocacionais insurgem-se como um dos vectores centrais do desenvolvimento psicossocial destes jovens adultos², assumindo particular expressão entre aqueles que estão prestes a entrar no mundo adulto e profissional. Tratando-se o estágio pedagógico de uma “antecâmara” entre estes dois contextos desenvolvimentais (Ensino Superior *versus* Mundo do Trabalho), e pela qualidade e intensidade dos desafios e vivências que encerra,

² Fortemente inspirado em Erikson, Sanford e Heath, o modelo de Chickering (1969) e Chickering e Reisser (1993) assume o desenvolvimento psicossocial como ocorrendo em espiral (ou por degraus) e abarcando um conjunto de sete vectores. Tais vectores, sequencialmente organizados, distribuem-se em torno das seguintes dimensões: (i) desenvolver o sentido de competência; (ii) gerir as emoções; (iii) desenvolver a autonomia; (iv) desenvolver a identidade (v) desenvolver as relações interpessoais; (vi) desenvolver o sentido da vida; e (vii) desenvolver a integridade. Apesar de existirem diferenças individuais na forma como o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos se processa, este gira em torno de temas comuns: ganhar competência e auto-consciência; adquirir controlo e flexibilidade; gerir o equilíbrio entre intimidade e liberdade; encontrar a sua vocação; clarificar crenças; e, assumir compromissos (Chickering & Reisser, 1993). De acrescentar que, de acordo com Chickering e Reisser (1993), os três primeiros vectores (geralmente associados aos três primeiros anos do curso) tendem a emergir em simultâneo, e, uma vez resolvidas as tarefas desenvolvimentais inerentes a cada um deles (sentido de competência, gestão das emoções e autonomia), dão lugar às tarefas seguintes - correspondentes ao quatro últimos vectores -, mais frequentemente encontradas entre os alunos dos dois últimos anos.

alguns autores assumem-no como uma etapa determinante do desenvolvimento vocacional destes indivíduos (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Caires, 2001; Caires & Almeida, 2001c). Na sua óptica, sendo o estágio (na grande maioria dos cursos e para a maioria dos alunos) o primeiro contacto com a profissão escolhida (ou não), este representa uma das grandes oportunidades para “pôr à prova” os seus projectos e para definir o rumo que quer dar ao seu percurso vocacional. Por outras palavras, e num sentido mais lato, qual o sentido que os sujeitos querem dar à sua vida.

Segundo a teoria de Chickering (1969) e Chickering e Reisser (1993), neste sexto vector do desenvolvimento do jovem-adulto em contexto universitário (*desenvolver o sentido da vida*), os indivíduos procuram dar resposta a questões centrais como: “*O que quero ser?*” ou “*Para onde vou?*”, ligadas a três grandes domínios da sua existência: (i) interesses não vocacionais e recreativos, (ii) projectos vocacionais, e (iii) estilo de vida. Para os autores, a resolução bem sucedida deste vector resulta numa crescente intencionalização das decisões e planos relativos a cada uma destas áreas, assim como numa maior persistência na operacionalização dos seus projectos vocacionais. Assim, sendo certo que os *projectos vocacionais* vão sendo edificados à medida que o indivíduo vai tendo um maior conhecimento daqueles que são os seus valores e interesses, e indo de encontro às suas necessidades e aspirações (Chickering, 1969; Costa, 1991; Chickering & Reisser, 1993; Jacobs, 1996; Ferreira, 2000), o estágio serve de problematização e clarificação de vários aspectos inerentes a tais projectos.

No âmbito do desenvolvimento vocacional que tem lugar entre os professores-estagiários, saliente-se o impacto determinante da estreia na docência ao nível da construção da sua identidade profissional (Cavaco, 1990; Gonçalves, 1996; Machado 1996, 1997; Carolo, 1997; Samuel & Stephens, 2000; Borralho, 2001). Descrita como o resultado do encontro entre a pessoa e a sua profissão, como um “descobrir-se no papel de professor” (Machado, 1996, 1997), a identidade profissional é entendida como uma dimensão fundamental do desenvolvimento vocacional destes indivíduos (Holland, 1985; Blustein, Deveney & Kidney, 1989; Simões *et al.*, 1997). Kelchtermans e Vanderberghe (1994) assumem-na como estando relacionada com a percepção que o indivíduo tem das tarefas inerentes à profissão, com a sua motivação para a mesma e com o nível de satisfação obtido através do seu desempenho. A imagem que o indivíduo tem de si próprio, os afectos associados à profissão ou as perspectivas do indivíduo em relação ao seu futuro na mesma surgem também abarcadas neste constructo (Kelchtermans & Vanderberghe, 1994).

Gonçalves (1996) salienta o carácter evolutivo do “Eu profissional” (Abraham, 1988), concebendo-o como o resultado de um processo gradual, decorrido ao longo dos anos, a partir do momento em que o indivíduo opta pela profissão docente. Alguns autores reportam o início deste processo a períodos anteriores à entrada no curso, naquela em que consiste a sua *socialização antecipatória*. Tal como já referido no capítulo 3, para esta concorrem as experiências de infância, as vivências enquanto aluno, os modelos de professor interiorizados ao longo da sua escolaridade, ou a família e algumas experiências mais significativas (Lortie, 1975; Lacey, 1977; Kagan, 1992; Santos & Coimbra, 1994/95; Gonçalves, 1996; Prieto *et al.*, 1996; Samuel & Stephens, 2000). Trata-se, pois, de um processo complexo e diacrónico, que se constrói dinamicamente, e que concede ao indivíduo um sentido de unidade e continuidade (Lipiansny *et al.*, 1990; Nóvoa, 1992a; Carrolo, 1997).

Pese embora a existência de algumas evidências que apontam as recuadas origens do processo de edificação da identidade profissional, esta parece encontrar, no estágio pedagógico, um momento privilegiado em termos da sua definição. A passagem do papel de estudante a professor, bem como a mudança de contexto, papéis, interlocutores ou, mesmo, de guarda-fatos, dão lugar ao pisar de um novo “palco” e ao vestir de uma outra “pele”. Decorrentes das múltiplas mudanças que têm lugar na sua estreia profissional, surgem, inevitavelmente, questões do tipo “*Quem sou eu como professor?*”; “*Em que é que eu acredito em relação ao ensino?*”; e “*O que é que eu quero fazer com os alunos nas aulas?*” (Newman, 2000, p.132).

De acordo com Machado (1996, 1997), o confronto com a profissão força o indivíduo a procurar perceber-se a si próprio enquanto professor, em termos do que gostaria de ser e das suas expectativas em relação ao futuro na docência. A resposta a tais questões dependerá, fortemente, de aspectos como: a forma como irá assimilar a cultura, normas e valores inerentes à classe profissional que passou a integrar; o seu grau de identificação com os mesmos; ou, ainda, a relação criada com os interlocutores deste novo *ethos* (os outros professores, os alunos, os pais...). Segundo vários autores, é na interacção com os “outros” que se constrói a experiência subjectiva de se sentir professor, a sua identidade profissional. É através das imagens que lhe devolvem - acerca de si e do seu desempenho - ou do grau de reconhecimento e aprovação conquistados entre eles, que irá depender o seu maior ou menor sentido de eficácia como profissional, e um maior ou menor conforto no papel de professor (Britzman, 1991; Bullough *et al.*, 1991; Olson & Osborne, 1991; McNally *et al.*, 1994, 1997; Cavaco, 1995; Machado, 1996; Simões, 1996; Carrolo, 1997; Simões *et al.*, 1997). Tal como afirmam Samuel e Stephens (2000), “... o self só poderá tentar definir-se a si próprio na relação com um conjunto de outros selfs que com estes competem e interagem”, e que não

partilham, necessariamente, os mesmos princípios, valores e crenças (p. 476). Assim sendo, de acordo com estes autores, a identidade profissional resulta de uma “filtragem” e aceitação de uma série de valores, comportamentos e atitudes, fundamentada nas experiências de vida do *self* em formação. Machado (1997) salienta o papel activo que o professor neófito tem neste processo, seleccionando a rede de interacções que contribui para o moldar e construir da sua identidade profissional, filtrando os significados da informação que estes lhe veiculam (acerca de si próprio e da profissão).

Neste confronto consigo e com os outros - entre as imagens criadas acerca de si próprio como professor, acerca do ensino e da classe docente, e a vivência directa das mesmas -, o professor-estagiário tem a oportunidade de pôr à prova alguns dos seus projectos vocacionais, bem como de proceder ao seu reequacionamento (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Machado, 1996; Caires, 2001; Caires & Almeida, 2001c). Trata-se de um processo geralmente marcado por uma forte auto-centração, onde têm lugar a auto-análise e o auto-confronto, e no seio do qual a identidade é construída, desconstruída e voltada a construir (Samuel & Stephens, 2000). Através deste processo, o indivíduo tem a oportunidade de mudar, ou seja, de renovar algumas das concepções acerca de si próprio, da profissão e dos seus objectivos no seio da mesma. Em resultado, poderá reforçar-se o seu desejo de concretizar este projecto vocacional, ou, em alternativa, poderão emergir ou agravar-se dúvidas em relação à sua prossecução como carreira podendo, nalguns casos extremos, culminar no seu abandono (Machado, 1996; Borralho, 2001).

Segundo Machado (1996), o desejo de continuar na profissão ou de mudar de rumo depende não apenas do valor dado à profissão (interessante/desinteressante, atractiva/problemática, criativa/rotineira...) mas, também, das alternativas de mudança existentes e da percepção de auto-eficácia do sujeito. No seu estudo, verificou que apesar de terem experienciado algum desencanto em relação à profissão (passando a vê-la como menos interessante, menos gratificante e mais esgotante e geradora de tensão do que haviam antecipado), muitos destes professores-estagiários acabaram por experienciar menos problemas do que haviam previsto e por registar ganhos nos seus níveis de auto-confiança. Em consequência, parece ter ocorrido, entre alguns dos candidatos estudados, uma subida no seu grau de implicação na profissão e no seu desejo em continuar na mesma. De salientar, no entanto, que a percentagem de indecisos permaneceu elevada entre este grupo (Machado, 1996). A apreensão ou insatisfação relativamente ao Ensino e a escassez de alternativas profissionais, a relativa segurança em relação à sua competência como professores, ou a experienciação de

uma profissão não tão problemática quanto anteciparam levam a que estes indivíduos vivam, por vezes, um verdadeiro quadro de indecisão. As suas dúvidas oscilam entre a permanência no Ensino e a busca de outras alternativas no mundo do trabalho e/ou da formação (Machado, 1996).

Jesus (1996), num estudo envolvendo 149 candidatos a professores (avaliados antes e depois do estágio), explorou algumas das implicações negativas do estágio no desenvolvimento vocacional destes indivíduos. Para além das consequências negativas na sua auto-imagem, o estágio parece ter contribuído para uma diminuição significativa do desejo de alguns destes candidatos em assumir o papel de professor. Iguais perdas foram registadas nas suas expectativas de controlo, eficácia e sucesso profissional. Segundo Jesus (1996), o desânimo destes indivíduos relativamente à profissão escolhida deve-se a uma experiência de estágio menos bem sucedida e à existência de expectativas irrealistas ou muito elevadas. Tais vivências dão origem ao questionamento da sua competência ou "vocação" para a profissão.

6. Dificuldades no desenvolvimento vocacional do candidato a professor

Swain (1984) aponta os problemas do foro vocacional como decorrentes de dificuldades ao nível da identidade profissional, do auto-conhecimento, da exploração ou, por exemplo, do nível de compromisso com a escolha. Nalguns casos, o problema poderá ter um início muito precoce e "arrastar-se" ao longo de todo o curso (ou para além deste), e/ou afectar diversas áreas do funcionamento do indivíduo. Más notas, depressão ou desistência do curso/universidade são exemplo de algumas das manifestações resultantes da indecisão vocacional ou da insatisfação com o curso escolhido. A auto-estima dos sujeitos, a sua relação com a família ou o nível de satisfação com o trabalho parecem ser, também, afectados por estas questões (Swain, 1984; Gordon, 1995). Desde meados dos anos 70 que se tem investido na busca de respostas para os "comos" e "porquês" deste tipo de dificuldades. Os trabalhos de Jones e Chenery (1980), Gordon (1995), Cohen, Chartrand e Jowdy (1995), mesmo não se centrando especificamente sobre a população docente, têm dado um válido contributo à compreensão desta problemática.

Jones e Chenery (1980), debruçando-se sobre as questões da indecisão vocacional entre os estudantes universitários, procuraram contrariar o panorama que se vivia na altura, que reduzia a indecisão vocacional a um fenómeno

dicotômico (decidido/indeciso). Defensores de uma definição mais diferenciada, os autores procuraram categorizar os diversos subtipos de indecisão identificados ao nível empírico. Com esse intuito, foi desenvolvido um estudo com alunos de Psicologia (n=224), a partir do qual identificaram (através de uma análise factorial) a presença de três factores/tipos de indecisão, explicando 64.7% da variância. Um primeiro - que os autores designaram de "*auto-incerteza*" - caracteriza-se pela falta de auto-confiança em relação à sua capacidade para tomar decisões ou ao seu potencial como profissional. A falta de auto-conhecimento em termos dos seus interesses, competências e habilidades integram, também, as dificuldades inerentes a este tipo de indecisão. Jones e Chenery (1980) encontraram semelhanças entre este primeiro factor e o descrito por Osipow, Carney e Barak (1976) - "*Falta de estrutura e de confiança*". Um segundo factor indicia uma "*baixa saliência em termos de escolha/trabalho*", abarcando itens que sugerem que a pessoa não relacionou os seus interesses e competências a uma área profissional e que não se encontra motivada para o fazer. O terceiro factor - designado como "*self transaccional*" - abarca itens que traduzem a percepção, do indivíduo, de que a sua indecisão se deve à influência de factores externos: (i) a falta de informação educacional e/ou profissional, e (ii) o conflito com outros significativos. De acordo com Jones e Chenery (1980), estas duas ideias juntas sugerem que se está perante um indivíduo que se encontra num período de transição - de afastamento das influências parentais -, que se sente pressionado por estes para decidir, mas que sente a necessidade de aprender mais acerca de si próprio e do meio. Este factor contém elementos semelhantes ao factor 2 ("*Barreiras externas*"), ao factor 3 ("*Conflito positivo de escolha*"), e ao factor 4 ("*Conflito pessoal*") da tipologia de Osipow, Carney e Barak (1976). Neste seu estudo, Jones e Chenery (1980) verificaram, também, que os alunos que estavam decididos e confortáveis com a sua escolha tinham maior probabilidade de ter elevados *scores* em termos do seu sentido de identidade.

Cohen, Chartrand e Jowdy (1995), alguns anos mais tarde, procuram, também eles, explorar a temática da indecisão. Na continuidade de algumas das "pistas" recolhidas por Jones e Chenery (1980), assumiram a ideia de que uma adequada tomada de decisão surge associada ao desenvolvimento da identidade. Fortes adeptos da teoria desenvolvimental de Erickson (1959, 1980), Cohen e colaboradores (1995) procuraram "ler" o problema da indecisão vocacional à luz deste modelo. Segundo Erickson (1980), as qualidades positivas do ego são cumulativas e facilitam o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. Quando existem deficiências ou dificuldades a este nível, a capacidade do indivíduo para

atingir as qualidades positivas do ego - necessárias para fazer frente aos diferentes desafios ligados à tomada de decisão - poderá ficar comprometida.

Tentando integrar os diferentes tipos de indecisão na grelha teórica proposta por Erickson, Cohen e colaboradores (1995) levaram a cabo um estudo em que procuraram cruzar os cinco primeiros estádios do desenvolvimento da *identidade do ego* com quatro subgrupos de alunos indecisos (estes últimos obtidos através de uma análise de *clusters* segundo o modelo de Chartrand e colaboradores, 1994): (i) os "*prontos para decidir*", descritos como indivíduos com baixos níveis de ansiedade, uma elevada auto-estima e uma boa identidade vocacional; (ii) os "*desenvolvimentalmente indecisos*", indivíduos emocionalmente estáveis, mas com uma imagem pouco clara acerca de si próprios no mundo do trabalho, revelando uma forte necessidade de informação, uma elevada auto-estima e uma baixa ou moderada ansiedade; (iii) os "*ansiosos*", conhecidos pelos seus elevados níveis de ansiedade em relação à escolha, pela pouca necessidade de informação sobre a carreira e uma baixa identidade vocacional; e, finalmente, (iv) os "*indecisos crónicos*", detentores de uma baixa identidade vocacional, uma baixa auto-estima e objectivos pouco definidos, bem como uma elevada necessidade de informação acerca da carreira e de si próprios.

No estudo de Cohen e colaboradores (1995) participaram 423 estudantes de Psicologia de cinco universidades diferentes, e com idades compreendidas entre os 18 e os 26 anos. A sua hipótese inicial postulava que os indivíduos que tivessem ultrapassado de forma bem sucedida as crises inerentes aos cinco primeiros estádios do desenvolvimento da identidade, apresentariam menores dificuldades em termos de decisão vocacional. Considerando os quatro subtipos de indecisão, era de prever que estes se diferenciavam entre si em função do grau de resolução conseguido nas tarefas identitárias implicadas nestes cinco primeiros estádios³.

A partir da análise do perfil dos diferentes subgrupos e do modo como cada um deles resolveu as "crises" implicadas em cada um dos estádios de desenvolvimento da identidade, Cohen e colaboradores constataram a presença de diferenças entre os sujeitos. Com efeito, o grupo dos "*prontos para decidir*" apresentava a resolução mais bem sucedida dos cinco estádios do desenvolvimento da identidade, tendo o inverso ocorrido entre os "*indecisos crónicos*". No que se refere aos "*ansiosos*", estes apresentaram grandes dificuldades nalgumas das etapas do seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível da tomada de decisão. Segundo os autores, tais dificuldades prendiam-se largamente com os elevados

³ A consideração de apenas cinco dos estádios do modelo de Erickson, deveu-se ao leque de idades dos sujeitos tomados neste estudo.

níveis de ansiedade experienciados. Por seu lado, os “*desenvolvimentalmente indecisos*” saíram-se bastante melhor que os “*indecisos crônicos*” em todos os estádios considerados no estudo. Comparando o grupo dos “*desenvolvimentalmente indecisos*” com os “*ansiosos*”, as diferenças foram bastante significativas, mas apenas no estádio da *Iniciativa* – o terceiro estádio do modelo de Erickson. Em face dos resultados obtidos, Cohen e colaboradores (1995) concluíram que, em geral, as diferenças ao nível do desenvolvimento da identidade estão relacionadas com o tipo de dificuldades experienciadas em termos de decisão na carreira. Segundo estes autores, as diferenças mais significativas surgem, não tanto nos três primeiros estádios, mas nos quarto e quinto (mestria *versus* inferioridade, e identidade *versus* difusão).

Segundo Young e colaboradores (2001), a vinculação parental, o apoio prestado pela família ou outro tipo de variáveis ligadas à sua dinâmica têm implicações no desenvolvimento vocacional dos indivíduos. As suas aspirações, desempenho, exploração vocacional ou nível de compromisso com determinada escolha são disso exemplo (Cavaco, 1990; Prieto *et al.*, 1996). De referir, também, que para além da sua alargada abrangência, a influência destas variáveis mantém-se ao longo do tempo (Young *et al.*, 2001). Neste quadro, assume-se o processo de tomada decisão vocacional como podendo ser fortemente condicionado por factores familiares, mesmo que de forma inconsciente (Bracheter, 1982; Santos & Coimbra, 1994/95). Noutros casos, a influência parental e familiar é bem explícita. Lopez e Andrews (1987) e Santos e Coimbra (1994/95), por exemplo, apontam algumas situações em que as dificuldades derivam do excessivo envolvimento dos pais nas questões educacionais e vocacionais dos seus filhos. Casos existem, em que se constata a presença de uma grande incongruência na postura da família relativamente à indecisão do seu filho (Santos & Coimbra, 1994/95). Segundo os autores, um dos pais poderá ter uma postura compreensiva, e o outro uma atitude crítica. Nestes casos, a indecisão vocacional institui-se como uma situação que permite adiar uma importante transformação na família, por detrás da qual poderá estar, por exemplo, o receio de desapontar os pais.

O interesse pelos “*comos*” e “*porquês*” da indecisão e/ou insatisfação vocacional encontrou, também, espaço na investigação sobre a formação inicial de professores. Alguns autores procuraram explorar os problemas vocacionais mais comuns entre a população docente (e/ou os candidatos à mesma) e causas subjacentes. Simões e colaboradores (1997), por exemplo, à semelhança dos trabalhos anteriormente referidos, atribuíram tais dificuldades a problemas do foro identitário. Os candidatos com problemas vocacionais apresentam, cumulativamente, maiores dificuldades em consolidar uma identidade profissional e

psicossocial. Na origem deste facto poderão estar as inúmeras exigências e constrangimentos existentes no processo de preparação para a profissão, para os quais estes candidatos a professores poderão não estar devidamente "apetrechados". Um elevado conhecimento de si próprio e dos factores que influenciam o seu desenvolvimento, deverão constar entre os requisitos necessários à sua resolução bem sucedida, o que nem sempre se verifica entre estes alunos (Simões *et al.*, 1997).

Bonboior (1988) e Borralho (2001), por seu lado, apontam a actual desvalorização de que é alvo a Educação como um acrescido motivo de dificuldade em termos do desenvolvimento vocacional dos neófitos. Tal desvalorização é fortemente alimentada no seio da própria comunidade de professores, o que dificulta o estabelecimento de uma identidade profissional positiva e valorizadora. Abraham (1988) atribui tais dificuldades a obstáculos de ordem interna, que impedem ou dificultam o seu sentido de pertença a um grupo profissional com finalidades e identidade bem definidas. Em consequência, este tipo de indivíduos tende a isolar-se e a sentir-se altamente insatisfeito com a profissão, acabando por não conseguir assumir a responsabilidade, satisfação e orgulho por fazer parte dela.

Simões e colaboradores (1997) falam-nos dos casos em que a escolha de um curso de formação de professores surge como uma segunda opção, decorrente da falta de alternativas. A sua opção pelo ensino poderá traduzir apenas a intenção de nele fazer uma "passagem" curta, desistindo logo que dispendo de outras oportunidades. Por essa razão, afirmam os autores, são indivíduos que acabam por resistir à formação de uma identidade profissional consistente, adiando esse processo ou, ainda, como refere Abraham (1988), construindo uma falsa identidade. De acordo com este último autor, a falsa identidade traduz-se pelo desempenho – da parte do professor "de passagem" – de um papel que se aproxima da imagem estereotipada do professor ideal, mas ao qual, segundo o autor, este nem sempre consegue corresponder.

Simões (1996) classifica alguns casos em que se optou pela profissão docente, como o resultado de um "equivoco". Este dado tem sido comum noutras investigações que sugerem que a escolha é feita com base em informação distorcida ou obsoleta, fundamentada na sua experiência escolar, no contacto com os colegas e com os professores, ou com base nas situações práticas da vida escolar (Olson & Osborne, 1991; Cole & Knowles, 1993; Hawkey, 1996). Tal processo conduz a representações contraditórias acerca da profissão e do papel do professor, e ao delinear de objectivos vagos e indefinidos, criando situações complexas e, mesmo, ansiogénicas aquando da não consecução dos mesmos.

Weinstein (1990) e Bidarra (2002) referem, a este propósito, a presença de um “optimismo irrealista” entre os recém-chegados candidatos à profissão docente, que tendem a identificar como características importantes do perfil do professor as mesmas características que julgam ser os seus pontos fortes. O que ocorre, entretanto, é que, em resultado do confronto com os verdadeiros contornos da profissão e com as suas próprias capacidades para lidar com os desafios da mesma, os candidatos a professores acabam por se aperceber de algumas discrepâncias entre o perfil exigido e o seu perfil real.

Salientando, por outro lado, o impacto das variáveis sócio-profissionais no desenvolvimento vocacional dos professores neófitos, Simões (1996) alude ao mau papel desempenhado pelas instituições escolares que acolhem estes candidatos. Segundo o autor, estas, por vezes, *“...acentuam a ambiguidade e imprecisão, sobretudo transmitindo conhecimentos inadequados através de programas pouco prestigiantes e desajustados, que não facilitam o desenvolvimento do professor, criando insegurança e constrangimento”* (p.117).

7. Síntese e considerações finais

Através da compilação de alguns dos trabalhos que, até à data, têm vindo a procurar responder a algumas das questões colocadas no início deste capítulo (e.g. *Quem são os candidatos a professores? Quais as suas expectativas em relação à profissão? “O quê” e “Até quando” estão dispostos a investir no ensino como carreira?*), foi possível constatar a diversidade de perfis existentes no seio deste grupo de candidatos, quer no que se refere a algumas das suas características sócio-demográficas, quer às motivações que os levaram a um curso via Ensino, ou aos planos e expectativas edificados em relação à profissão docente. Com percursos vários (antes e durante o curso) e mobilizados por diferentes motivos (a genuína “paixão” pelo ensino, a mera obtenção de uma graduação ou, por exemplo, uma forma de aceder a uma profissão que permita a conciliação de vários interesses/actividades), este grupo parece encontrar no estágio um momento determinante do seu desenvolvimento vocacional, do qual poderão resultar distintos “desfechos”. Assim, se, para alguns destes candidatos, este serve como confirmação e consolidação de um projecto há muito edificado, para outros surge como um “abalar” de convicções, saindo fragilizadas a imagem de si próprio e/ou da profissão, bem como os planos no seio da mesma. Para outros, ainda, poderá surgir como oportunidade para a edificação de “uma nova vocação”, emergindo a

docência como uma profissão mais satisfatória e interessante do que havia sido antecipado.

Neste confronto consigo próprio (na) e com a profissão, parecem ser inúmeras as oportunidades de clarificação de questões como “*o que quero ser?*” ou “*para onde vou?*”, vectores centrais no desenvolvimento do jovem-adulto. Atendendo à proximidade da sua entrada no mundo do trabalho e no mundo dos adultos, os desafios e tarefas desenvolvimentais que o estágio encerra tornam-no numa oportunidade ímpar para a clarificação e problematização de vários aspectos relacionados com os seus projectos vocacionais futuros, nomeadamente no que diz respeito ao estilo de vida a adoptar e ao rumo profissional a seguir. Dos maiores níveis de auto-confronto e auto-reflexão que o estágio parece encerrar, espera-se resultar uma crescente capacidade de avaliação e ponderação dos seus interesses e objectivos, bem como uma maior persistência na operacionalização dos seus projectos pessoais e profissionais. Atendendo aos actuais contornos do mercado profissional e dos desafios que estes jovens irão, provavelmente, encarar num futuro próximo (quer no mundo da docência, quer em qualquer outro contexto profissional), vislumbram-se estes ganhos como essenciais à sua sobrevivência nesta nova arena.

Considerando o estatuto algo fragilizado que, actualmente, a classe docente ocupa no seio da Sociedade; as escassas ou demoradas oportunidades de emprego e estabilidade; a considerável mobilidade exigida aos professores principiantes (colidindo, não raras vezes, com projectos pessoais como casar, constituir família, comprar casa...); ou o significativo desgaste físico e psicológico associados ao desempenho da profissão (deslocações, elevados índices de indisciplina, constantes mudanças no Sistema de Ensino...) urge pensar em novos perfis de candidatos a professores. As mudanças a operar nestes perfis deverão incidir não apenas sobre as competências (pessoais e profissionais) que estes candidatos deverão apresentar à saída do curso, mas, também, sobre as motivações e expectativas que deverão ser criadas relativamente à profissão docente e ao mercado de trabalho em geral.

Assim sendo, uma visão mais realista (e informada) das oportunidades existentes e a edificação de (novos) projectos que poderão “vingar” surgem como questões essenciais à promoção do desenvolvimento vocacional desta nova geração de formandos. O apetrechamento destes candidatos com um conjunto de competências mais alargado, centrado não apenas naquilo que lhes poderá vir a ser exigido pelo Ensino, mas pelo mundo profissional em geral julga-se da maior importância. Assim, espírito de iniciativa, criatividade, dinamismo, capacidade de adaptação ou alguma abertura (“espírito de aventura”) e vontade de aprender dever-se-ão fazer constar neste perfil (Machado dos Santos, 2001; Morgado, 2001;

Vasconcelos & Costa, 2001). Com isto pretende-se, não só, apetrechá-los para fazer face às novas exigências que a profissão docente coloca, mas, também, aumentar a sua empregabilidade, tornando-os mais capazes de sobreviver no mundo profissional mais alargado, na eventualidade dos seus projectos de ingresso directo no Ensino não se chegarem a concretizar (por opção sua ou pelo acesso vedado ou retardado ao mesmo).

Igualmente atentos deveremos estar a um novo conjunto de dificuldades vocacionais que começam agora a emergir entre os candidatos a professores. Por exemplo, pelo facto de se encontrarem mais conscientes dos “riscos” encerrados pela escolha realizada, a frequência e a intensidade com que se poderão questionar sobre a continuidade do seu projecto no Ensino antevê-se significativamente maior, e estendendo-se a um mais alargado leque de candidatos. Uns porque, para além de não nutrirem particular interesse pelo curso em si mesmo ou pela profissão a que dá (ou não) acesso, ponderam se valerá a pena um investimento (e sacrifício) “em vão” (Machado, 1996). Outros, porque conscientes das dificuldades que irão atravessar quando terminado o curso, e porque divididos entre a “razão” (o actual cenário do Ensino) e a “paixão” pelo mesmo, “deambulam” pelo curso ou, como diria Gordon (1995), “andam à deriva”, adiando uma tomada de decisão mais definitiva: ficar ou sair (mudar de curso ou abandonar a universidade). Tais dificuldades poderão surgir de forma ainda mais acentuada no momento do estágio, quer pelas elevadas exigências que esta etapa formativa encerra, quer pela sua proximidade do inevitável confronto com o mercado de trabalho e o mundo adulto. Depressão, desmotivação, alguma confusão em termos identitários ou desinvestimento no curso e no estágio (ou seu abandono definitivo) são exemplos de algumas manifestações do mau-estar que poderá surgir entre estes jovens-adultos. Atendendo à intensidade com que pode ser vivenciado e às suas implicações nas diferentes esferas do desenvolvimento destes indivíduos, parece-nos da maior importância uma aprofundada reflexão sobre o tipo de respostas mais adequadas a estas dificuldades vocacionais.

pARTE

3

CAPÍTULO 7

Metodologia do estudo empírico

1. Introdução.....	195
2. Enquadramento do estudo empírico	196
3. Objectivos e hipóteses de trabalho	199
4. O instrumento.....	200
4.1. O historial do instrumento: Suas diferentes versões	201
5. Procedimentos	208
6. Amostra	210
7. Tratamento dos dados.....	212

1. Introdução

Tendo vindo, desde 1996, a investigar a problemática dos estágios curriculares dos estudantes do Ensino Superior, o crescente interesse pela temática, a sua exploração continuada (ao nível empírico e teórico), e o alargar do leque de estudos às diferentes áreas de formação, têm-nos permitido uma crescente consciencialização dos inúmeros desafios e descobertas que esta área de estudos ainda nos reserva. A riqueza, a complexidade, as múltiplas facetas e as *nuances* que este "*Tornar-se profissional*" (e adulto) encerra faz desta uma das etapas mais interessantes em matéria de estudo sobre o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior.

Inicialmente centradas no impacto geral dos estágios no repertório de vivências e percepções destes estudantes, as explorações realizadas, bem como as duas primeiras versões do instrumento que lhes serviu de base - o *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio - versão para o Ensino Superior (IVPE-ES)* - surgiram exclusivamente focalizadas na recta final dos estágios. Este constituía o único momento de avaliação do repertório experiencial destes formandos, e tinha como propósito a identificação das áreas que, no cômputo geral, eram vividas e percebidas pelos estagiários como de maior ganho, satisfação e/ou dificuldade. O alargamento e aprofundamento empírico e teórico, decorridos das diversas leituras realizadas e do contacto próximo e continuado com as realidades estudadas, permitiram, entretanto, a edificação de uma "grelha" mais complexa dos processos que têm lugar nesta etapa específica de formação. Uma visão desenvolvimentista dos crescimentos e ganhos ocorridos no seio dos estágios consta entre um dos principais "frutos" dos investimentos mais recentemente realizados. Existindo algum suporte teórico que sustenta esta abordagem, procurou-se, no presente estudo, a sua validação empírica, visando com isto dar uma maior "consistência" às hipóteses e "certezas" que temos vindo a acumular nos últimos anos, e contribuir para o enriquecimento da investigação e da teoria na área.

De entre alguns dos referenciais tomados para a exploração desta nossa hipótese central - o carácter multietápico do desenvolvimento profissional que tem lugar nos estágios - destaque-se o modelo de Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975). Muito embora circunscrito à formação inicial de professores (a realidade específica abarcada no presente estudo) e às preocupações vivenciadas pelos estagiários, este modelo pareceu-nos, desde o início, um importante ponto de partida para as

explorações visadas. Complementarmente a este modelo, outras evidências empíricas e teóricas encontradas ao nível da literatura vieram a revelar-se de grande interesse enquanto “guias” de exploração do repertório experiencial dos professores-estagiários. Servindo, todas elas, de enquadramento ao nosso estudo empírico, é reservado um primeiro ponto deste capítulo para dar a conhecer as pistas/contributos lançados por cada uma delas. Como seria expectável, este capítulo apresenta, ainda, os objectivos e hipóteses que destes decorrem, e em que se alicerça o presente estudo. Da mesma forma, referenciamos os principais contornos da metodologia utilizada (instrumento, procedimentos, amostra e tratamento dos dados).

2. Enquadramento do estudo empírico

À semelhança do que foi defendido e evidenciado ao longo da segunda parte desta dissertação (do capítulo 2 ao capítulo 6), o desenvolvimento dos professores neófitos é assumido como um processo complexo e multidimensional, implicando mudanças ao nível das suas competências (pessoais e profissionais), atitudes, crenças e preocupações (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Feinman-Nemser & Buchmann, 1987; Shulman, 1987; Kagan, 1992; Maynard & Furlong, 1994). Várias têm sido as tentativas no sentido de conceptualizar o modo como este desenvolvimento se processa. As posições extremam-se entre aqueles que defendem a existência de uma sequência invariável de estádios - um padrão desenvolvimental, ao longo do qual o desenvolvimento do professor neófito ocorre (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Kagan, 1992; Maynard & Furlong, 1994) -, e os que assumem tal processo como idiossincrático e não passível de padronização. Para estes últimos, é pouco provável que exista uma progressão linear e uniforme em todos os domínios do desenvolvimento dos professores neófitos. A justificá-lo estão as diferenças individuais existentes e a presença de uma grande diversidade de variáveis contextuais (e associadas ao próprio currículo do curso), concorrendo para que o desenvolvimento dos professores neófitos não se processe de acordo com uma sequência de fases/estádios “universal” (Bullough *et al.*, 1991; Hollingsworth, 1992; Elliott & Calderhead, 1994; Galvão, 2000; Ostersheet & Vermunt, 2001).

Por seu lado, os defensores da primeira abordagem, assumem o desenvolvimento como implicando um conjunto de tarefas, cada qual emergindo numa etapa específica do estágio e ocupando um lugar central em termos dos investimentos dos sujeitos na etapa correspondente. Uma vez resolvidas, dão lugar

à passagem para um novo estágio/etapa de desenvolvimento, onde outras tarefas emergem ou ganham saliência. O modelo de Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975) - centrado nas preocupações vivenciadas pelos professores neófitos ao longo do seu estágio - insere-se neste tipo de abordagens, encontrando-se entre um dos modelos que maior protagonismo tem assumido em termos de investigação e das discussões havidas em torno do desenvolvimento dos professores neófitos. Com efeito, para além de um dos modelos desenvolvimentais mais citados no âmbito da formação inicial de professores, este é, também, pioneiro na sua tentativa de sistematização deste desenvolvimento. Em torno do mesmo têm vindo a ser realizados diversos estudos, fundamentalmente centrados na testagem da sua validade e na compreensão dos reais contornos deste processo. Tem servido, ainda, de inspiração à edificação de instrumentos de avaliação das preocupações dos professores, entre os quais se destaca o TCQ (*Teachers' Concerns Questionnaire*), da autoria de George (1978, cit. por Capel, 1997) e já existente na sua versão portuguesa (*Questionário Acerca das Preocupações do Professor - Matos et al., 1991*).

À luz do modelo de Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975), as preocupações iniciais dos professores-estagiários prendem-se com a *Sobrevivência do self*, reportando-se, quer às situações de avaliação a que se encontram sujeitos, quer à sua competência e adequação em sala de aula, ou à integração e conquista da aprovação dos "outros" no contexto escolar. Uma vez ultrapassadas tais preocupações, ocorre uma maior centração nas *Tarefas* ligadas ao ensino, que passam a constituir o foco principal dos investimentos do estagiário. A planificação das aulas, as estratégias de ensino a utilizar, ou a preparação e angariação de materiais são exemplo das preocupações mais comuns nesta segunda fase. Numa terceira etapa, uma vez contornadas as preocupações anteriores, o estagiário passa a focalizar-se nas aprendizagens dos alunos e no *Impacto* que a sua actuação tem sobre as mesmas. Se os alunos aprendem ou não, qual a sua motivação para a disciplina e para a aprendizagem, ou como ajudá-los a superar as suas dificuldades, fazem parte do rol de preocupações associadas a este último estágio. Inerente a esta passagem encontra-se uma gradual descentração de si próprio e um maior "espaço" ou disponibilidade para "o outro". Prevê, ainda, o modelo de Fuller e Bown que, nesta terceira etapa, emerja uma maior auto-crítica e uma maior capacidade de reflexão sobre as suas próprias práticas.

Apesar do elevado grau de aceitação conquistado, o modelo de Fuller e Bown está longe de ser consensual. A investigação na área é, aliás, bastante contraditória e, por isso, inconclusiva. Com efeito, enquanto que alguns estudos lhe dão suporte (Katz, 1972; Ardie, 1978; Ryan, 1979; Shelley, 1979; Vonk, 1983; Calderhead,

1984; McBride, 1984; McBride, Bogess & Griffey, 1986; Guillaume & Rudney, 1993), outros não corroboram, pelos menos na íntegra, a sequência de fases e os conteúdos das preocupações postulados (Reeves & Kazelskis, 1985; Pigge & Marso, 1987; Calderhead, 1989). No caso concreto de Pigge e Marso (1987), as evidências recolhidas mostraram que as preocupações dos professores com a sua própria *sobrevivência* diminuem à medida que os anos de experiência aumentam, contudo, elas mantêm-se igualmente elevadas ao longo de todo o estágio, surgindo como uma das preocupações dominantes durante esta etapa formativa. Dados semelhantes foram recolhidos por Richards e Gipe (1987, cit. por Gaith & Shaaban, 1999) e Wendt e Bain (1989). Por sua vez, Wendt, Bain e Jackson (1981) verificaram que, ao longo do estágio, as preocupações com o *Self* e com as *Tarefas* foram diminuindo – tal como seria de esperar – tendo, no entanto, o mesmo ocorrido em relação às preocupações com o *Impacto*.

No que se refere a outros contributos da teoria e da investigação ao nível da compreensão do desenvolvimento profissional dos professores neófitos, salientem-se aqueles que apontam as variáveis sexo, área de formação e/ou “escolha do curso” como podendo influenciar os contornos deste processo. Deles são exemplo os trabalhos de Head e colaboradores (1996), Morton e colaboradores (1997) ou Admiraal e colaboradores (2000), que encontraram evidências de reacções diferenciadas aos stressores do estágio em função da variável género. Os primeiros autores constataram, também, algumas diferenças ao nível da área de formação frequentada, nomeadamente no que se refere aos diferentes “pesos” que os condicionamentos físicos e materiais da escola, ou as actividades desenvolvidas no âmbito das suas disciplinas poderão ter nas vivências do estagiário. Assim, no estudo de Head e colaboradores (1996), os estagiários de *Ciências* debateram-se com maiores níveis de stresse, devido às rígidas normas de saúde e de segurança que caracterizavam as sessões de laboratório (para além dos maiores níveis de sobrecarga de trabalho relatados por estes alunos). De referir, ainda, que as diferenças registadas, no início deste estudo, ao nível da variável género (maiores níveis de stresse entre as raparigas) esbateram-se no final do estágio, deixando praticamente de existir. O mesmo não se verificou em relação às diferenças entre a variável “área de formação”, mantendo-se os níveis de stresse mais elevados entre os estudantes de *Ciências* (Head *et al.*, 1996). Parece-nos, também, que face às reacções negativas dos alunos e fraco aproveitamento nas disciplinas da área científica, os estagiários destes cursos poderão apresentar maior desgaste e dificuldades nas suas primeiras experiências de ensino.

No que se refere à investigação mais centrada nas questões vocacionais associadas ao “*Tornar-se professor*”, alguns estudos apontam o estágio, para uns,

como uma oportunidade de consolidação de um projecto há muito edificado (Serow, 1998; Machado, 1996; Caires, 2001; Mendes, 2002); para outros como de “desencantamento” em relação à profissão escolhida (Jesus, 1996; Machado, 1996; Simões, 1996); ou, por exemplo, um momento determinante no emergir de uma “nova vocação” (Bonboir, 1988; Carolo, 1997; Mendes, 2002). Entre estes, alguns exploram eventuais diferenças entre os candidatos para quem o Ensino surgiu como primeira escolha e aqueles para quem representa uma alternativa às suas verdadeiras aspirações.

3. Objectivos e hipóteses de trabalho

Partindo da aplicação do *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio – versão para as Licenciaturas em Ensino (IVPE-ES(LE))*, uma nova versão do instrumento que temos vindo a trabalhar ao longo dos últimos anos (Caires, 1996, 2001; Caires & Almeida, 1996, 1998a, 1999, 2001a), o estudo realizado pretende, antes de mais, contribuir com novos dados e, sobretudo, dados mais consistentes em face dos cuidados com a amostra, para a validação desta escala (ver Anexo). Tendo sido pela primeira vez aplicada à amostra aqui considerada, tem-se entre um dos grandes objectivos do nosso trabalho, proceder à avaliação das características métricas desta nova versão do IVPE-ES e à apreciação do seu comportamento enquanto instrumento de análise do repertório experiencial dos candidatos a professores. A sua validação servirá um objectivo mais lato, que consiste na sua disponibilização à comunidade académica, com consequentes contributos para uma avaliação mais sistematizada dos estágios e da sua organização, bem como uma melhor fundamentação de potenciais intervenções sobre os mesmos.

Tomando como ponto de partida o modelo de Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975), um segundo objectivo do nosso estudo empírico consiste na averiguação da plausibilidade deste modelo. Com esse intuito, as análises realizadas girarão em torno das seguintes questões: *Podemos, realmente, falar na existência de “fases” na forma como os professores neófitos encaram o seu estágio pedagógico? Será que, existindo, esta sequência de fases de preocupações é “universal” e extensível aos estágios considerados no nosso estudo? Existirão outro tipo de preocupações para além das evocadas pelo modelo de Fuller e Bown (Sobrevivência, Tarefa e Impacto)? Existirão outras sequências, em alternativa às propostas por estes autores?.*

Atendendo ao carácter multidimensional do processo de desenvolvimento dos professores-estagiários, implicando o indivíduo no seu todo (ao nível cognitivo,

social, emocional, e, inclusive, fisiológico), antecipam-se, desde já, as limitações do modelo de Fuller para explicar as múltiplas facetas deste desenvolvimento, uma vez contemplar apenas as preocupações associadas à experiência de estágio. Nesta altura, importa-nos analisar: *Que áreas do funcionamento do indivíduo, que não apenas as preocupações, serão afectadas neste processo? Como evolui o formando em cada uma delas?*. A resposta a estas questões, e à hipótese geral formulada, será feita comparando os *scores* em cada uma das cinco subescalas do IVPE-ES(LE) (*Socialização Profissional e Institucional; Aspectos Vocacionais; Apoio/Recursos/Supervisão; Aspectos Sócio-Emocionais; e Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional*), no início e no final do estágio.

Complementarmente, o presente estudo procurará averiguar se, à semelhança do que aponta alguma da literatura na área, variáveis como o sexo, a área de formação ou a ordem de escolha do curso surgem como explicativas de algumas das oscilações observadas nas vivências e percepções dos professores-estagiários, e do impacto que este tem ao nível do seu desenvolvimento profissional. Assim, por exemplo, tratando-se o Ensino de uma área maioritariamente feminina, será que o leque de reacções aos stressores do estágio é menos diferenciado? Distinguindo-se os cursos de *Ciências* pelo facto de, habitualmente, “acolherem” mais alunos do sexo masculino do que os cursos de *Letras e Humanidades*, será que entre os primeiros o repertório de vivências e percepções dos seus estagiários é mais rico/diferenciado do que nos segundos? E no que concerne à variável “escolha do curso”? Quais serão as tendências do grupo de alunos estudado? Será que para aqueles alunos para quem o curso surgiu como primeira opção, a sua escolha sairá reforçada no final do estágio pedagógico? Será que, tal como alguns estudos apontam, mesmo entre aqueles para quem o Ensino não surgiu como prioridade, o contacto com a profissão fez emergir de uma “nova vocação”? (Bonboir, 1988; Carrolo, 1997; Mendes, 2002). Eis algumas das questões que procuraremos ver respondidas por intermédio da análise das respostas dos professores-estagiários ao IVPE-ES(LE), instrumento que, em seguida, é apresentado em maior detalhe.

4. O instrumento

O *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio – versão para as Licenciaturas em Ensino* decorre do nosso crescente interesse pela exploração das vivências e percepções de estágio. Os primeiros investimentos nesta área surgiram no ano lectivo de 1995/1996, momento em que a Licenciatura em Psicologia da

Universidade do Minho organizava os primeiros estágios e se preparava para lançar os seus primeiros finalistas no Mercado de Trabalho. Interessados em averiguar as principais dificuldades vividas pelos estagiários durante esta etapa, bem como os maiores ganhos dela derivados, e uma vez confrontados com uma área ainda muito pouco explorada e desprovida de qualquer tipo de “ferramenta” que permitisse aceder a tais aspectos, avançou-se para a construção de um instrumento que viabilizasse tal exploração.

Com tais objectivos em mente, procedeu-se à edificação de uma versão preliminar de um instrumento que, pelos conteúdos visados, foi designado de *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio - versão para o Ensino Superior* (IVPE – ES). De referir que uma das particularidades que, desde o início, marcou este instrumento prende-se com a exploração da perspectiva do estagiário, aqui assumido como o protagonista de todo este processo e, como tal, a melhor via de acesso àquilo que se pretendia estudar. De referir, também, que muito embora o interesse pela problemática dos estágios tenha surgido associado à Licenciatura em Psicologia na Universidade do Minho, os investimentos mais recentes surgiram no sentido de alargar o foco da investigação às diferentes áreas de formação, e nas diferentes instituições do Ensino Superior. É, pois, neste contexto que surge o *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio - versão para as Licenciaturas em Ensino* (IVPE – ES(LE)). Conheçamos, em maior detalhe, as diferentes etapas que marcaram a história do instrumento, bem como o racional que tem subjacente.

4.1. O historial do instrumento: Suas diferentes versões

Desde o início da construção do IVPE-ES até à sua versão mais recente, foram várias as etapas percorridas, ao longo das quais se procuraram introduzir melhorias em função do *feedback* recolhido nas suas diferentes aplicações e dos objectivos definidos para cada uma dessas etapas/versões. Assim, numa primeira etapa, os principais esforços surgiram no sentido de se construir um instrumento que permitisse aceder especificamente ao repertório experiencial dos finalistas da Licenciatura em Psicologia da Universidade do Minho. A construção desta versão preliminar foi feita em estreita colaboração com os seus actores – alguns dos finalistas daquele ano – junto dos quais se pediu que sinalizassem aqueles que, em sua opinião, eram os aspectos/facetos mais significativos da sua experiência de estágio (Caires, 1996). Do *brainstorming* realizado derivaram inúmeras propostas, as quais – depois de devidamente avaliadas - foram agrupadas em quatro grande categorias/dimensões: (i) *Adaptação à Instituição*; (ii) *Aprendizagem*; (iii) *Aspectos*

Sócio-emocionais; e (iv) *Apoio/Recursos/Supervisão* (cf. Caires 1996; Caires & Almeida, 1996, 1998a).

A dimensão (i) *Adaptação à Instituição* surge centrada nos aspectos mais ligados à socialização do estagiário, procurando-se, através dela, explorar a qualidade da integração deste neófito na instituição de acolhimento e na própria profissão. O tipo de relação estabelecida com os outros profissionais, o grau de satisfação em relação aos recursos que lhe foram disponibilizados, ou as principais dificuldades vivenciadas em termos da adaptação às regras e rotinas da instituição são exemplos de alguns dos aspectos aqui explorados. A centração deste questionário numa vertente mais "sócio-institucional" da vivência dos estágios surgiu em resultado de algumas evidências que apontavam a adaptação à instituição de acolhimento como uma das tarefas mais desafiantes do estágio (Lacey, 1975; Zeichner & Tabachnick, 1985; Zeichner, 1990; McNally *et al.*, 1994; 1997; Zuncker, s/d).

No que se refere à dimensão (ii) *Aprendizagem*, os seus itens procuram explorar o contributo que a vertente mais prática do curso poderá ter em termos da preparação destes formandos para o desempenho da profissão escolhida. Competências e conhecimentos adquiridos, destrezas desenvolvidas, grau de abrangência e diversidade das experiências de aprendizagem ou, ainda, o nível de competência percebido por estes alunos são alguns dos principais aspectos aqui abarcados.

Na dimensão designada de (iii) *Aspectos Sócio-emocionais*, a ênfase é dada à exploração do impacto do estágio ao nível intra e interpessoal, encerrando aqui variáveis psicossociais (auto-estima, sentido de auto-eficácia...) e psicofisiológicas (sono, apetite...). A centração nesta vertente dos estágios prende-se com a constatação dos múltiplos "impactos" desta experiência ao nível do funcionamento global do indivíduo, decorrentes da diversidade, novidade, intensidade e exigência das tarefas que coloca aos seus formandos. Assim, e numa tentativa de quantificar tais "impactos", é recolhida informação em termos da intensidade e do sentido de algumas das alterações ocorridas. Desta forma, torna-se possível identificar, por exemplo, quais as áreas mais afectadas, as principais alterações ocorridas, ou algumas das estratégias utilizadas para lidar com as mesmas.

Numa quarta dimensão, (iv) *Apoio/Recursos/Supervisão*, são explorados aspectos relacionados com o apoio e o acompanhamento assegurados durante o estágio - pelos diferentes agentes envolvidos no processo -, bem como o grau de satisfação do estagiário relativamente a cada um deles. Sendo o supervisor apontado, ao nível da literatura, como um elemento determinante do grau de satisfação e de formação do estagiário (Alarcão & Tavares, 2003; Glickman & Bey,

1990; Galvão, 1996; Cameron-Jones & O'Hara, 1999), este surge como uma das figuras centrais aqui exploradas. A quantidade e qualidade dos recursos existentes na Universidade (bibliografia, computadores, instrumentos de avaliação...) e o grau em que deram resposta às necessidades formativas do estagiário são, também, alvo de avaliação.

Assim, ao longo dos 34 itens que constituíam a primeira versão do IVPE-ES, era pedido ao sujeito que, mediante um conjunto de afirmações, manifestasse o seu grau de concordância ou discordância em relação a cada uma delas, segundo uma escala *likert* de 5 pontos (de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*). Nesta primeira versão da escala, grande parte dos itens incluía um pedido de justificação e/ou clarificação da resposta dada à primeira parte do item, pedido esse que implicava a produção, pelo sujeito, de uma resposta escrita. De referir que, nesta primeira versão, os sujeitos levavam aproximadamente 90 minutos a responder ao questionário, sendo a sua interpretação igualmente morosa, atendendo à presença de uma componente qualitativa particularmente extensa.

O interesse por estas questões alargou-se, entretanto, a outras áreas de formação, tendo conduzido à elaboração, em 1997, de uma nova versão do IVPE-ES (Caires, 1998; Caires & Almeida, 1999). Nesta deu-se lugar a algumas alterações no conteúdo e formato dos itens, visando a avaliação das vivências e percepções do estágio noutros cursos, que não apenas o da Licenciatura em Psicologia na Universidade do Minho. O objectivo passava, então, pela construção de um instrumento que abarcasse os diferentes "cenários" existentes em termos de estágios curriculares no Ensino Superior. Várias alterações foram feitas ao nível da linguagem e dos conteúdos avaliados, visando com isto a edificação de uma versão "universal". Algumas alterações ao nível da estrutura/formato do questionário revelaram-se igualmente necessárias. O objectivo passava por simplificar o seu preenchimento e codificação, ao nível do tempo e do esforço despendidos.

As alterações realizadas surgiram fundamentadas em diversos contactos feitos com estagiários oriundos das diferentes áreas de formação, junto dos quais se procurou a avaliação de aspectos como a pertinência e clareza dos itens (nomeadamente em termos da linguagem utilizada) e grau de adequação ao contexto específico dos estágios do seu curso. Nesta etapa, foram contactados alunos das Ciências Exactas e Tecnologias (Engenharia Mecânica, Sistemas de Informática...), das Licenciaturas em Ensino, e das Ciências Sociais e Humanas (Psicologia, Sociologia e Educação). A par de alguns ajustamentos na terminologia utilizada ou de alguns itens a eliminar, as grandes sugestões destes alunos centraram-se na estrutura do questionário. O muito tempo despendido no seu preenchimento, o "ter que escrever demais" ou, ainda, as dificuldades vividas ao

nível da codificação das respostas, foram os principais impulsionadores da reestruturação entretanto ocorrida.

Assim, alguns itens - por se terem revelado pouco pertinentes e/ou pouco válidos - foram eliminados, enquanto outros sofreram uma reestruturação ao nível da sua componente aberta. Uma vez que era nesta componente que se despendia grande parte do tempo de resposta, optou-se por, em alternativa, apresentar ao sujeito um conjunto de justificações possíveis, de entre as quais este teria apenas que seleccionar aquela(s) que melhor se adequava(m) à sua resposta na primeira parte do item. As alternativas apresentadas surgiram fundamentadas no leque de respostas mais frequentemente evocado pelos sujeitos da primeira amostra (Psicologia), abrindo-se a possibilidade de, em caso da sua justificação não surgir aí representada, o sujeito poder especificá-la na categoria "outros".

Esta segunda versão do IVPE-ES serviu de base a um novo estudo, realizado no ano lectivo de 1997/98, junto de alunos de diferentes licenciaturas da Universidade do Minho (Caires, 1998, 2001). O estudo contemplou uma amostra de 282 estagiários, oriundos de três grandes agrupamentos de cursos: (i) *Ciências Sociais e Humanas*; (ii) *Ciências Exactas e Tecnologias*; e (iii) *Licenciaturas em Ensino*. Abarcando um total de 32 itens, esta segunda versão manteve-se fiel à grelha inicial, contendo as quatro dimensões previamente enunciadas. À semelhança do estudo realizado com a primeira versão do IVPE-ES, era pretendido que, ao preencher o questionário - aplicado já muito próximo do final do estágio -, o aluno tivesse a oportunidade de reflectir sobre aqueles que foram os aspectos mais significativos da sua experiência de estágio. Tal exercício surgia, no entanto, simplificado uma vez que, para além de implicar a resposta a um menor número de itens, esta não implicava a redacção da sua justificação, bastando assinalá-la entre as alternativas existentes. Iguais ganhos se verificaram ao nível do tempo de preenchimento do questionário, que passou dos 90 minutos despendidos na primeira versão para, aproximadamente, 60 minutos.

Mais recentemente, decorrente da nossa intenção de "universalizar" o instrumento, de introduzir algumas melhorias em termos da sua acuidade e de simplificar o seu preenchimento e codificação foram realizados novos ajustamentos, dando lugar a uma terceira versão do IVPE-ES (Caires & Almeida, 2001a). Este processo de reestruturação passou, por um lado, pelo "desdobrar" de grande parte dos itens da versão anterior e, por outro, pelo acrescentar de novos itens que avaliassem aspectos que não haviam sido previamente contemplados. O acrescentar destes últimos (e.g. recurso a medicação para lidar com o stresse/tensão associado ao estágio; o grau de "sintonia" conseguido na relação com os outros profissionais...) prendeu-se com os objectivos deste novo estudo e

com o maior aprofundamento visado. Para além do mais, a ideia seria construir uma versão "protótipo" do instrumento, a qual pudesse ser adaptada consoante o "universo" a estudar (e.g. as diferentes áreas/cursos do Ensino Superior; os estágios do Ensino Profissional...).¹

Uma vez elaborada a nova versão do instrumento, esta foi submetida à apreciação de diversos agentes ligados aos estágios e/ou à avaliação psicológica (antigos estagiários, supervisores de estágio, especialistas em psicometria...). Nesta primeira apreciação procurou-se avaliar a pertinência dos conteúdos abarcados (à luz dos objectivos do estudo), o tipo de linguagem utilizada, a clareza dos itens e a extensão do instrumento. Era também nosso objectivo proceder à (re)organização dos itens, em termos das dimensões abarcadas, caso tal se justificasse. Tal ocorreu em relação a alguns itens, quer aqueles que emergiram pela primeira vez nesta versão, quer alguns que já existiam mas que foram "re-categorizados".

Neste processo tomaram-se como referência as quatro dimensões abarcadas nas versões anteriores, tendo-se alterado a sua designação² por forma a ilustrar, de modo mais fidedigno, os conteúdos abarcados (ver quadro 7.1). A mudança mais significativa ocorreu, no entanto, com o emergir de uma nova dimensão: (v) *Aspectos vocacionais*. Esta última resultou da especificidade dos conteúdos avaliados, passando a incluir itens já existentes (entretanto re-categorizados) e outros que só emergiram nesta última versão. Através dos 12 itens³ que a compõem, é procurada a apreciação de algum do questionamento que habitualmente tem lugar entre os estagiários - aquando do confronto com a profissão -, em termos da "vocação" detida e do grau de realização pessoal, profissional ou, por exemplo, económico, que estes antevêem no seio da profissão escolhida (ou não). Algumas questões relativas à sua inserção no mercado de

¹ Um bom exemplo deste tipo de adaptações prende-se com o trabalho realizado ao nível das Licenciaturas em Ensino, da Licenciatura em Psicologia e da Licenciatura em Enfermagem. Ou seja, uma vez definido o "esqueleto" da versão-protótipo do IVPE-ES, foram realizados pequenos ajustamentos, no sentido de se adequar o instrumento ao contexto específico que se pretendia avaliar: os estágios das Licenciaturas em Ensino e Licenciatura Psicologia da Universidade do Minho, e os estágios das Licenciaturas em Enfermagem das Escolas Superiores de Enfermagem de Castelo Branco, Guarda e Santarém. O mesmo tipo de investimento está a ser realizado no contexto brasileiro, visando a aplicação do Inventário aos diferentes estágios curriculares da Universidade Federal do Sergipe.

² Refira-se que, em publicações anteriores (Caires & Almeida, 2001a, 2002) estas cinco dimensões surgem sob a designação "Adaptação à instituição"; "Aspectos sócio-emocionais"; "Aprendizagem"; "Apoio/Recursos/Supervisão" e "Aspectos vocacionais". Os investimentos mais recentes julgaram como mais adequados novas alterações na designação de algumas destas dimensões. Assim, as subescalas/dimensões "Adaptação à instituição" e "Aprendizagem" passaram a ser designadas por "Socialização profissional e institucional" e "Aprendizagem e desenvolvimento profissional".

³ Inicialmente, eram 13 os itens abarcados pela dimensão vocacional. No entanto, após uma análise da sua consistência interna, optou-se por eliminar o item 7 (cf. quadro 7.1).

trabalho, à satisfação com o curso escolhido e à possibilidade de ingressar numa segunda área, ou de prosseguir estudos são também aqui contempladas.

No quadro 7.1 é apresentada a distribuição dos itens pelas cinco categorias assumidas na terceira versão do IVPE-ES. Conforme se poderá ler na respectiva legenda, os itens qualitativos, os itens eliminados e os itens formulados pela negativa são apresentados de forma diferenciada. Refira-se, também, que os itens apresentados dizem respeito à versão utilizada para as Licenciaturas em Ensino - o IVPE-ES(LE) – versão essa que, numa publicação anterior (Caires & Almeida, 2001a) surge designada como IVPE-ESLE.

De referir que, muito embora a actual versão do IVPE-ES se encontre com um redobrado número de itens (de 32 passou para 64), o seu tempo de preenchimento surge mais encurtado (45 minutos, em média). A duplicação da extensão do instrumento explica-se pelo desdobrar de grande parte dos itens da versão anterior. A redução do tempo de preenchimento fica a dever-se ao eliminar da componente aberta de grande parte dos itens. Assim, estamos perante uma escala constituída por 64 itens, 54 dos quais organizados de acordo com uma escala *likert* de cinco pontos. Dos restantes itens, três deles são “mistos” (o item 54, 55 e 60), ou seja, para além da componente *likert*, têm também uma questão aberta, na qual é pedido ao sujeito que justifique a sua resposta à primeira parte do item. Os restantes sete itens têm apenas uma componente aberta (do item 57 ao item 64, com excepção do item 60), sendo, por isso, aqui classificados como “qualitativos”. Através destes procura-se aceder directamente ao discurso do sujeito pedindo-se que, pelas suas próprias palavras, se posicione relativamente a alguns aspectos do seu estágio (e.g. sentimentos positivos e negativos, principais preocupações, aspectos positivos e negativos da supervisão assegurada pelo orientador da escola e pelo orientador da universidade...). Refira-se que, pelo facto da grande parte dos itens requerer apenas uma análise quantitativa, o processo de tratamento e apreciação das respostas torna-se mais simples, garantindo, assim, a acessibilidade do instrumento a um mais alargado leque de utilizadores.

QUADRO 7.1 - Terceira versão do IVPE-ES (anexo A - IVPE-ES(LE))

DIMENSÕES				
Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional	Aspectos Sócio-Emocionais	Apoio / Recursos / Supervisão	Socialização Profissional e Institucional	Aspectos Vocacionais
Itens	Itens	Itens	Itens	Itens
4. Competências adquiridas	5. Auto-imagem	3. Acompanhamento supervisores	1. <u>Burocracia</u>	2. Sentir-se professor / identidade profissional
9. Articulação teoria-prática	10. <u>Deslocações escola</u>	8. Apoio emocional supervisores	6. Relação outros professores	7. <u>Colocação (*)</u>
13. Estágio variado	16. <u>Desgaste físico</u>	11a. Definição objectivos do estágio	12. <u>Piores turmas</u>	14. <u>Receio mundo profissional</u>
23. Partilha colegas	25. <u>Medicação</u>	11b. Critérios de avaliação	15. <u>Abertura à iniciativa</u>	18. <u>Outro curso/profissão</u>
29. Estágio como complemento 1ºs anos	27. <u>Outro núcleo</u>	19. <u>Controlo supervisores (*)</u>	17. <u>Funcionamento escola</u>	21. <u>Vocação</u>
35. <u>Preferir universidade</u>	30. <u>Tensão</u>	22. Articulação escola / universidade	20. <u>Trabalho em equipa</u>	32. <u>Novo curso</u>
41. Formação prévia	36. <u>Maior à vontade (*)</u>	28. <u>Falta orientação concreta</u>	24. Recursos disponibilizados	37.1. Realização pessoal
55. Compet. Consolidadas	42. <u>Falta dos mais significativos</u>	33. Supervisão como espaço de crescimento	26. Conquista reconhecimento	37.2. Realização profissional
60. Crescimento pessoal	44. <u>Desgaste psicológico</u>	46. Recursos universidade	31. Acolhimento caloroso	37.3. Estilo de vida
	47. <u>Problemas de sono</u>	61. <u>Aspectos positivos supervisão universidade</u>	34. <u>Horários escola</u>	37.4. Estatuto Social
	49. <u>Falta de com quem partilhar</u>	62. <u>Aspectos negativos supervisão universidade</u>	38. <u>Baixo estatuto estagiário</u>	37.5. Bem estar financeiro
	51. <u>Competição colegas</u>	63. <u>Aspectos positivos supervisão escola</u>	40. Relação aluno s	39. Formação contínua
	53. <u>Hábitos/padrões alimentares</u>	64. <u>Aspectos negativos supervisão escola</u>	45. <u>Outra escola</u>	43. Auto-eficácia
	56. <u>Desiste estágio</u>		48. <u>Falta de sintonia</u>	
	57. <u>Preocupações / Necessidades / Dificuldades</u>		50. Relação Conselho Executivo	
	58. <u>Sentimentos negativos</u>		52. <u>Meio circundante</u>	
	59. <u>Sentimentos positivos</u>		54. <u>Desilusão Sistema Ensino</u>	

Itens a it#co são meramente qualitativos; itens com (*) foram eliminados após análise da sua validade interna; itens sublinhados são itens "negativos".

5. Procedimentos

A par das questões ligadas à preparação do instrumento que iria servir de base ao estudo planeado, as etapas prévias à sua implementação caracterizaram-se por iguais preocupações com a preparação das condições “no terreno” necessárias à sua aplicação. Tendo como alvo os alunos finalistas dos diferentes cursos de Licenciatura em Ensino da Universidade do Minho que, no ano lectivo de 2000/2001, estariam a realizar o seu estágio pedagógico, houve todo um conjunto de procedimentos que foi necessário seguir por forma a aceder àquela que passaria a ser amostra do estudo. A preparação do processo de recolha/avaliação teve início já próximo do final do ano lectivo anterior (Julho de 2000), período correspondente aos primeiros preparativos dos estágios a arrancar no ano seguinte. Por essa altura, e por ocasião das reuniões finais de avaliação dos estágios ainda a decorrer naquele ano lectivo (1999/2000), procedeu-se ao contacto com os Directores de Curso de todas as Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho, e com os Coordenadores e diferentes elementos das Comissões de Estágio. Com o intuito de dar a conhecer os objectivos, estrutura e etapas do estudo a desenvolver no ano lectivo seguinte, foi feita uma pequena sessão de esclarecimento junto de cada uma das Comissões, sensibilizando-as para o seu apoio ao estudo. O mesmo procedimento foi utilizado junto da entidade máxima responsável pela coordenação dos estágios - o Presidente da Comissão Coordenadora dos Estágios - que, para além de ter facilitado o acesso ao contacto dos futuros estagiários, viabilizou a nossa participação nas reuniões das diferentes Comissões de Estágio.

Uma vez contornadas as questões mais formais, avançou-se para um primeiro contacto com a “futura amostra”. O objectivo passou por clarificar, junto dos candidatos dos diferentes cursos, os contornos gerais do estudo e solicitar a sua participação no mesmo. Esta primeira abordagem teve lugar no final do ano lectivo de 1999/2000, aquando da definição dos grupos e da escolha do local de estágio. Um segundo contacto ocorreu logo no início do ano lectivo seguinte, ainda antes dos estagiários avançarem para as escolas. Por esta ocasião, foram divulgadas as diferentes etapas do estudo, o grau de envolvimento implicado (número de idas à universidade, tarefas a realizar – preenchimento de questionários na Universidade ou seu envio pelo correio...), e os aspectos relacionados com a confidencialidade das suas respostas⁴.

⁴ Para não escreverem o seu nome no questionário, os alunos detinham um código de identificação, ao qual só o próprio aluno e o investigador tinham acesso. Este código – da autoria do aluno e contendo quatro dígitos e/ou letras – era inscrito dentro de um envelope, com o nome do aluno do lado de fora, sendo posteriormente selado e só reaberto (pelo aluno) na próxima aplicação do questionário, onde voltava a registar o seu código. Uma vez que o questionário não continha o nome do aluno e pelo facto de se tratar de um estudo longitudinal, onde era necessário “cruzar” os dados dos três momentos de

A recolha dos dados iniciou-se um mês após este último contacto, tendo decorrido ao longo de três etapas. Numa primeira etapa (Outubro de 2000) foi aplicado o IVPE-ES(LE), na sua versão integral. Uma segunda recolha ocorreu a meio do estágio (Janeiro de 2001), e visou apenas a recolha das principais preocupações, dificuldades e necessidades vividas pelos alunos naquele momento do seu estágio. Assim sendo, foi aplicada uma pequena grelha – correspondente ao item 57 do IVPE-ES(LE) – constituída por um conjunto de três questões abertas, na qual era solicitado aos alunos que identificassem as suas principais preocupações, as maiores dificuldades vividas e as necessidades mais prementes naquele momento do seu estágio. Atendendo à brevidade e à já não novidade da tarefa (uma vez que correspondia a um dos itens do IVPE-ES(LE), que já haviam preenchido na primeira etapa do estudo), e por forma a evitar que os alunos se deslocassem propositadamente à Universidade, foi dada a possibilidade do questionário ser enviado para as suas escolas, comprometendo-se os alunos a reenviá-lo pelo correio. Assim sendo, foi feito um *mail* geral para todos os núcleos de estágio da amostra. Dos 296 sujeitos a quem foi remetido o questionário, 238 responderam, tendo 102 (34,5%) optado por o entregar em mãos/cacifo do investigador, e outros 136 (45,9%) por o reenviar pelo correio.

Numa terceira etapa do estudo – a cerca de um mês do final do estágio – o IVPE-ES(LE) voltou a ser aplicado na sua versão integral (Maio de 2001). Desta vez, foi pedido aos estagiários que se deslocassem à Universidade. Por forma a não sobrecarregar demasiado estes alunos, atendendo ao período particularmente intenso do ano lectivo (conclusão dos programas, avaliação dos alunos, construção do *dossier...*), foram propostas quatro datas possíveis, por forma a poderem conciliá-las com as suas disponibilidades. Só muito pontualmente os questionários foram enviados para as escolas, tendo tal ocorrido quando era impossível a deslocação à Universidade (período de regências/assistências, local de estágio muito distante, vigilância de exames...). De acrescentar que, o facto desta última avaliação não ter coincidido com o final do estágio (Junho) prendeu-se com a possibilidade de as respostas dos estagiários poderem ser “contaminadas” pelo factor “avaliação”. Dada a proximidade da avaliação final dos estágios e o “peso” da mesma na média final dos alunos e nas suas vivências de estágio, julgou-se que esta poderia afectar as suas respostas, optando-se, em consequência, por antecipar a última etapa do nosso estudo.

avaliação, tornou-se inevitável criar uma qualquer alternativa que permitisse identificar os sujeitos, sem revelar a sua identidade. A alternativa do código secreto pareceu-nos a mais razoável, à qual os alunos aderiram, sem levantar qualquer tipo de resistência.

6. Amostra

Este estudo contou, inicialmente, com um total de 296 professores-estagiários, 82,5% do universo de alunos que, no ano lectivo de 2000/2001, se encontravam inscritos no estágio pedagógico (N=359). No quadro 7.2 é feita uma breve apresentação desta amostra, tomando em apreço a área do curso frequentado (*Ciências*, e *Letras e Humanidades*), e a sua distribuição por sexo e idade. De referir que tratando-se de um estudo trietápico, o número de sujeitos foi menor nas duas últimas etapas. Com efeito, na segunda etapa participaram 238 alunos, diminuindo, num terceiro momento, para um total de 221 alunos dos 296 iniciais. Por este facto, e considerando como elementos da amostra apenas os alunos que participaram nas três etapas da avaliação, no final do estudo a amostra ficou reduzida a 221 sujeitos, registando-se uma mortalidade experimental de 25.3%. De referir que, entre as “baixas” ocorridas, oito se deveram à desistência do estágio.

Entre o grupo de *Letras e Humanidades* (n=165), surgem incluídos os cursos de Licenciatura em Ensino do Português (n=30 alunos), Português-Inglês (n=39), Português-Alemão (n=15), Português-Francês (n=27), Inglês-Alemão (n=32) e História (n=22). No grupo de *Ciências* (n=131) foram integrados os alunos dos cursos de Licenciatura em Ensino da Física e da Química (n=43), da Biologia e da Geologia (n=39) e da Matemática (n=49).

QUADRO 7.2 – Descrição da amostra inicial em função da área do curso, idade e género

ÁREA DE CURSO	SEXO	IDADE		
		Média	D.P.	Min-Máx
Ciências N= 131*	Masculino (28)	25.1	5.62	21-43
	Feminino (102)	24.4	3.88	21-42
Letras e Humanidades N= 165	Masculino (21)	27.4	8.29	21-50
	Feminino (144)	24	4.06	21-52
Amostra	296	24.5	4.63	21-52

* Um dos alunos não especificou o sexo de pertença

Olhando o quadro 7.2 podemos constatar que se trata de um grupo maioritariamente feminino (74.4%), muito embora com um menor desfasamento

masculino/feminino entre os alunos de *Ciências* (54.3% versus 69.6%, nas *Letras e Humanidades*). No que se refere ao leque de idades, este varia entre o valor mínimo de 21 anos e o máximo de 52, este último observado entre os alunos do curso de Português (no grupo de *Ciências* a idade máxima situou-se nos 43 anos). Relativamente à média das idades destes dois grandes grupos, esta é ligeiramente superior nos alunos de *Ciências*, embora com maior variabilidade nos alunos de *Letras e Humanidades*.

Entre o grupo inicial é de salientar o facto de, entre os 229 alunos que responderam à questão "O curso frequentado correspondeu à sua primeira escolha?", 158 (53.4%) responderam que "Sim". No que se refere à média de entrada na universidade/curso, esta oscilou entre os 9.8 e os 19 valores. De salientar que as médias de entrada nos dois grupos considerados - *Ciências/Letras e Humanidades* - é muito próxima (14.5 e 14.8, respectivamente), surgindo entre os cursos de Ensino da Biologia e Geologia e do Português as médias mais elevadas (15.3, em ambos). Em termos de média de entrada mais baixa, esta registou-se entre os alunos do curso de Física e Química (13 valores), sendo que nos restantes cursos as médias ascendem ou aproximam-se muito dos 14 valores.

No que concerne à média das disciplinas realizadas até ao 4º ano, esta é praticamente coincidente entre os dois grupos considerados (13 nas *Ciências* e 13.1 nas *Letras e Humanidades*), no entanto, uma análise mais fina dos dados permite-nos verificar que, uma vez mais, os alunos dos cursos de Português e de Biologia e Geologia detêm os valores mais altos na amostra global (ambos com 13.6 valores). O valor mais baixo das médias obtidas no final do 4º ano do curso verifica-se junto dos alunos da Matemática (12.7 valores). Refira-se que todas estas médias - reportadas ao final do 4º ano - podem ter sido calculadas tendo os alunos uma ou duas cadeiras em atraso. De entre os 288 alunos que assinalaram o número de disciplinas em atraso, verificou-se que 68% deles (n=201) iniciaram o seu estágio sem qualquer cadeira por fazer.

No que concerne às escolhas dos alunos em relação a questões mais ligadas à organização dos seus estágios, saliente-se que 71% deles tiveram a possibilidade de integrar o grupo de estágio que haviam escolhido em primeiro lugar. Igualmente satisfeita foi a opção de 73% destes alunos em relação à escola eleita para estagiar. Para 37% destes formandos o estágio implicou uma mudança de residência, passando alguns deles a viver muito próximo da escola. Noutros, tendo mantido a sua residência inicial (ou regressando à casa dos pais), a deslocação para a escola implicou, nalguns casos, a realização de distâncias consideráveis. No que diz respeito à distância universidade-escola (percorrida pelo menos uma vez por semana, por ocasião da supervisão e dos Seminários), esta variou entre 1 e

150 quilómetros. De referir, ainda, que de entre os 288 estagiários que especificaram o tipo de meio em que se integrava a sua escola, 32% identificaram-na como pertencendo a um meio rural, 31.4% ao meio urbano e 34% a meios semi-urbanos.

De entre os alunos abarcados nesta amostra, 26 (8.8%) já haviam tido contacto prévio com a escola onde decorreu o seu estágio, seja na qualidade de antigos alunos (n=20), seja por ocasião de um trabalho realizado no âmbito de uma ou outra disciplina do curso (n=6). No que se refere a experiências prévias no mundo do trabalho, estas foram assinaladas por 33.4% (n=99) dos alunos, 25 dos quais na área do Ensino (15 e 18 anos de experiência em dois destes casos). Dos restantes 74, 18 já haviam trabalhado na Área Administrativa, 17 no Comércio e 10 na Indústria. De referir, ainda, que sete destes alunos estiveram envolvidos em actividades algo próximas do Ensino – ATL's e explicações – tendo os restantes sujeitos (n=20) trabalhado em áreas bastante diversas (meio militar, informática, telecomunicações, turismo, tradução, jornalismo, e *part-times* em diferentes áreas e contextos).

7. Tratamento dos dados

A concluir este capítulo, uma palavra merece ser dita a propósito do tratamento dos dados. Havendo preocupações de interligar análises quantitativas e qualitativas, até por causa do formato "misto" de alguns itens do Inventário, as análises estatísticas foram realizadas através do programa *SPSS* (versão 11.0 para *Windows*). Estas análises, descritivas e inferenciais, respeitaram a natureza dos dados recorrendo-se, para isso, a estatísticas paramétricas e não-paramétricas. Por último, as análises qualitativas incidiram na exploração do conteúdo das respostas produzidas pelos estagiários e sua posterior categorização. Sempre que possível, houve a preocupação de identificar e isolar as várias categorias de resposta obtidas, de modo a melhor respeitar a singularidade das respostas e a idiosincrasia das opiniões e vivências.

CAPÍTULO 8

Apresentação e análise dos resultados

1. Introdução.....	215
2. Apreciação dos itens e das subescalas do IVPE-ES(LE)	216
2.1. Dimensão "Socialização Institucional e Profissional"	217
2.2. Dimensão "Aspectos Sócio-Emocionais"	220
2.3. Dimensão "Apoio/Recursos/Supervisão"	223
2.4. Dimensão "Aspectos Vocacionais"	226
2.5. Dimensão "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional"	229
2.6. Síntese das análises de validação do Inventário	232
3. As preocupações ao longo do estágio: O modelo de Fuller e Bown	233
3.1. Preocupações vivenciadas nos três momentos do estágio	234
3.2. Modelo desenvolvimental de Fuller e Bown: Uma síntese	262
4. Vivências e percepções de estágio: Resultados nas cinco subescalas	263
4.1. Resultados tomando a amostra global	264
4.2. Análise multivariada	274
5. Vivências e percepções do estágio e desempenho dos formandos	281
5.1. Impacto na classificação final dos formandos	282
5.2. Correlações nota obtida / nota esperada / nota julgada merecida	287
6. Síntese e considerações finais	289

1. Introdução

Uma vez dada a conhecer a metodologia do nosso estudo empírico, procede-se à apresentação e discussão dos dados recolhidos. As análises realizadas seguem a sequência de objectivos e hipóteses delineados no capítulo anterior. Assim, num primeiro momento, procede-se à apreciação das características métricas do IVPE-ES_(LE). Através da análise da distribuição das respostas dos sujeitos (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo) a cada um dos itens das cinco subescalas do Inventário, é averiguada a sua validade interna, bem como a consistência interna da subescala correspondente. O modo como se organizam os itens em cada uma das subescalas/dimensões, como se relacionam entre si e em que medida avaliam os constructos que se propõem avaliar são, pois, alguns dos objectivos deste conjunto de análises preliminares.

Refira-se, desde já, a opção por assumir cada uma das subescalas do Inventário como unidimensionais. Permitindo esta unidimensionalidade a adição dos itens que compõem cada subescala, procedeu-se à soma das respostas item a item, obtendo uma nota única ou um *score* total por dimensão/subescala. Através desta nota, torna-se possível estimar o grau de “conquista”, dificuldade e/ou satisfação vivido e percebido pelos formandos em relação a cada uma das cinco vertentes do estágio aqui exploradas (Aspectos Sócio-Emocionais; Socialização Profissional e Institucional; Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional; Aspectos Vocacionais; e, Apoio/Recursos/Supervisão). Informação mais detalhada relativamente a eventuais factores abarcados por cada uma destas dimensões, e à forma como os itens se organizam em torno dos mesmos, será obtida através de uma análise factorial. Através desta, poder-se-ão conhecer as diferentes *nuances* que cada uma das dimensões assume internamente, surgindo como informação complementar na apreciação do IVPE-ES_(LE). No final, será feita uma apreciação geral do Inventário, destacando algumas das suas principais características e potencialidades.

Numa segunda parte deste capítulo, é feita a análise das respostas dos sujeitos ao item 57: o item que, no IVPE-ES_(LE), explora as principais preocupações/necessidades/dificuldades do professor-estagiário. As análises realizadas visam a testagem das hipóteses mais ligadas à sequência e tipo de preocupações emergidas na amostra, tomando como referência o modelo de Fuller e Bown e os três momentos do estudo em que os sujeitos responderam a este item. Assim sendo, procurar-se-á averiguar se as preocupações com a

Sobrevivência, Tarefa e Impacto surgem nas eliciações dos sujeitos e, assim sendo, se estas emergem de acordo com a mesma sequência e com o mesmo protagonismo que é proposto por Fuller e Bown (predominância das preocupações com a sua própria *sobrevivência* no início do estágio, seguidas por uma maior concentração nas *tarefas* e nos materiais de ensino e, finalmente, por preocupações focalizadas no *impacto* que a sua actuação tem sobre as aprendizagens dos alunos).

Numa terceira parte, as análises alargam-se às diferentes facetas do desenvolvimento profissional dos professores-neófitos, tendo como referência as cinco dimensões avaliadas pelo IVPE-ES(LE) e as questões edificadas em torno das mesmas. Indo estas questões no sentido de averiguar possíveis oscilações nas vivências e percepções de estágio, as análises realizadas tomam as respostas dos sujeitos no início e no final do estágio. Refira-se que, para além dos valores obtidos na amostra global, as análises considerarão as duas grandes áreas de formação dos sujeitos (*Ciências*, e *Letras e Humanidades*), bem como as variáveis "sexo" e "ordem de escolha do curso". Através destas análises, procurar-se-á averiguar em que medida os dados encontrados na nossa amostra corroboram aquilo que outros estudiosos têm vindo a afirmar e/ou a encontrar ao nível empírico.

Num último ponto deste capítulo, exploram-se as relações entre o repertório de vivências e percepções destes formandos e o seu desempenho no estágio. Assim, tomando a classificação final obtida pelos formandos, averigua-se, em primeiro lugar, em que medida os maiores ou menores níveis de satisfação ou dificuldade manifestados, no início e no final do estágio, permitem explicar o seu rendimento ("quantificado" pelos seus supervisores através da nota final). Em seguida, são exploradas as semelhanças ou discrepâncias existentes entre a nota obtida pelos alunos e a nota antecipada, bem como entre estas e a nota percebida, pelos formandos, como traduzindo o seu real investimento, evolução e qualidade do desempenho ao longo do estágio. Eventuais diferenças entre os dois grupos de estagiários tomados na amostra (*Ciências*, e *Letras e Humanidades*) são, também, aqui exploradas.

2. Apreciação dos itens e das subescalas do IVPE-ES(LE)

Neste apartado da tese, apreciam-se as qualidades métricas dos itens das cinco subescalas do IVPE-ES(LE). Assim, passaremos em análise a distribuição das respostas dos sujeitos a cada um dos itens e a sua validade interna. Proceder-se, igualmente, à exploração da consistência interna das cinco subescalas e à

exploração de eventuais subfactores retidos por cada uma delas, através da análise dos componentes principais (análise factorial). Esta última análise não tem como objectivo identificar factores susceptíveis de organizarem *scores* diferenciados dentro de cada subescala, mas, antes, ajudar a compreender o sentido das dimensões avaliadas pelo Inventário.

Refira-se que, uma vez que a versão integral do instrumento só foi aplicada no início e no final do estágio, os dados apresentados consideram apenas estes dois momentos (momento A e C, respectivamente). Tal procedimento aplica-se a todas as subescalas avaliadas. A informação contida em cada um dos quadros apresentados (do quadro 8.1 ao quadro 8.11) reporta-se à dispersão das respostas dos sujeitos (média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo) e à validade interna dos itens (coeficiente de correlação *item x total corrigido* - *ritc* - e contributo do item para o *alpha* total da subescala - *alpha sem item*). Acrescente-se que, por razões de facilidade de análise, assumimos análises paramétricas no estudo da dispersão das respostas nos itens, mesmo reconhecendo não ser linear o seu uso em face da natureza ordinal das respostas em itens de formato *likert* (mesmo assim estamos face a um procedimento muito utilizado na investigação com este tipo de escalas).

2.1. Dimensão "Socialização Institucional e Profissional"

No quadro 8.1 apresentam-se os resultados obtidos item a item para a subescala que integra as vivências dos estagiários na dimensão "Socialização Profissional e Institucional". Nesta surgem abarcados itens que exploram a qualidade da adaptação do estagiário à profissão e à instituição-escola, bem como o seu grau de satisfação em relação ao apoio (material, profissional, pessoal) concedido por esta última e pelos seus diferentes agentes.

Olhando as médias das pontuações dos sujeitos ao longo dos itens da subescala "Socialização Profissional e Institucional", verificamos que, no início do estágio, o seu valor oscila entre 2.66 (item 54) e 3.98 (item 45). Girando em torno de uma pontuação intermédia da escala de 5 pontos utilizada, esta situação - favorável à dispersão das respostas - encontra-se também patente nos desvios-padrão dos resultados, situados entre 0.72 e 1.22. Tais valores, próximos de 1.00, são apontados pela literatura como desejáveis (Almeida & Freire, 2001). No que se refere às respostas dos sujeitos num segundo momento da aplicação da escala (fim do estágio), verificamos, de novo, valores adequados em termos da dispersão das respostas, havendo apenas um item (item 40 - "Tenho conseguido estabelecer uma

boa relação com os alunos”), em que a média encontrada passa de 3.82 para 4.40, aproximando-se, claramente, do limiar extremo da distribuição (aliás, neste item o leque de pontuações situa-se entre 2 e 5, sem qualquer sujeito na pontuação 1). Olhando o conteúdo do item em apreço, é fácil de perceber a razão de ser dessa pontuação, decorrendo esta da evolução ocorrida (e esperada/desejada) no seio da relação com os alunos.

QUADRO 8.1. Análise dos itens da subescala “Socialização Profissional e Institucional”

Itens	INÍCIO ESTÁGIO (A)					FIM ESTÁGIO (C)				
	Média	D.P.	Min/Máx	ritc	alpha s/ item	Média	D.P.	Min/Máx	ritc	alpha s/ item
1	3.54	0.98	1-5	0.16	0.81	3.71	0.92	1-5	0.27	0.80
6	3.71	1.02	1-5	0.25	0.80	3.96	0.87	1-5	0.24	0.80
12	3.08	1.19	1-5	0.23	0.81	3.16	1.39	1-5	0.22	0.81
15	3.56	1.13	1-5	0.50	0.79	3.46	1.18	1-5	0.54	0.78
17	3.58	0.93	1-5	0.42	0.79	3.78	0.92	1-5	0.53	0.78
20	3.71	1.11	1-5	0.48	0.79	3.82	1.11	1-5	0.50	0.78
24	3.16	1.09	1-5	0.34	0.80	3.39	1.16	1-5	0.42	0.79
26	3.09	0.89	1-5	0.43	0.79	3.65	0.77	1-5	0.26	0.80
31	3.42	1.01	1-5	0.63	0.78	3.75	0.99	1-5	0.50	0.79
34	3.52	1.22	1-5	0.40	0.79	3.95	1.12	1-5	0.48	0.78
38	3.26	1.20	1-5	0.59	0.78	3.44	1.25	1-5	0.58	0.77
40	3.82	0.72	1-5	0.27	0.80	4.40	0.65	2-5	0.24	0.80
45	3.98	1.19	1-5	0.48	0.79	4.02	1.34	1-5	0.45	0.78
48	3.46	0.87	1-5	0.39	0.80	3.65	0.95	1-5	0.38	0.79
50	3.69	0.95	1-5	0.52	0.79	3.92	1.01	1-5	0.40	0.79
52	3.78	1.07	1-5	0.36	0.80	4.11	0.98	1-5	0.38	0.79
54	2.66	1.17	1-5	0.30	0.80	2.81	1.06	1-5	0.21	0.80
alpha (A)= 0.80					alpha (C)= 0.80					

Apreciando a consistência interna desta subescala, verificamos um valor claramente favorável (coeficiente *alpha de Cronbach* de 0.80), uma vez que suplanta o limiar de 0.70 defendido na literatura (Almeida & Freire, 2001). Aliás, vão também nesse sentido os índices de correlação *item x total corrigido*, em que apenas um item (item 1) mostra um coeficiente de correlação inferior a 0.20 (*ritc*=0.16), havendo vários itens com coeficientes superiores a 0.40 (logicamente que, face a estes valores de correlação com o total da subescala, nenhum item, se eliminado, faz subir consideravelmente o *alpha* final da subescala). De acrescentar, um funcionamento igualmente adequado em termos da validade interna dos itens e da consistência interna da subescala, quando nos reportamos aos valores obtidos na sua segunda aplicação (explicita-se que nenhum item apresenta um índice de correlação *item x total corrigido* inferior a 0.20 e que o *alpha de Cronbach* se situa, de novo, em 0.80). Face aos valores apresentados, podemos concluir pela validade interna dos itens e pela consistência da subescala.

Procurando conhecer a estrutura interna dos itens desta subescala, procedemos a uma análise factorial dos itens (quadro 8.2), retendo os factores com valores-próprios superiores à unidade e explicitando os índices de saturação iguais ou superiores a 0.30. De referir que, uma vez mais, as análises se debruçaram sobre os dados recolhidos nas duas aplicações da escala, tendo-se realizado, para cada uma delas, uma *rotação varimax* dos factores isolados.

QUADRO 8.2 Análise factorial dos itens da subescala “Socialização Profissional e Institucional”

Itens	INICIO ESTÁGIO (A)				FINAL ESTÁGIO (C)			
	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4
1	-	0.70	-	-	-	0.73	-	-
6	-	0.35	-0.31	0.32	-	-	0.49	-
12	-	-	0.62	-	-	-	-	0.71
15	0.62	-	0.33	-	0.82	-	-	-
17	-	-	0.45	-	0.51	0.58	-	-
20	0.61	-	-	-	0.57	-	-	0.47
24	0.54	-	-	-	0.69	-	-	-
26	0.32	-	-	0.71	-	-	0.74	-
31	0.76	-	-	-	0.37	-	0.71	-
34	-	0.56	0.32	-	-	0.48	0.33	-
38	0.30	0.30	-	-	0.64	-	0.40	-
40	-	-	-	0.82	-	-	0.34	0.31
45	0.42	-	0.61	-	0.45	-	-	0.50
48	-	0.55	-	-	-	0.55	-	0.39
50	0.66	-	-	0.34	0.37	0.32	0.42	-
52	-	0.36	0.61	-	0.34	-	-	0.54
54	-	0.33	-	-	-	0.56	-	-
Valor-próprio	4.40	1.38	1.33	1.26	4.30	1.57	1.40	1.27
Variância explicada	25.9%	8.2%	7.8%	7.4%	25.3%	9.2%	8.2%	7.4%

Nos dois momentos, a análise factorial reteve um primeiro factor mais geral, onde saturam os itens referentes ao acolhimento, adaptação e integração institucional dos estagiários (e.g. item 15 “Desagrada-me a falta de abertura da escola à iniciativa própria”; item 20 “Torna-se difícil trabalhar em equipa na escola onde me encontro a estagiar”; item 31 “Sinto-me tratado de forma calorosa na minha escola”; item 50 “Tenho uma boa relação com o Conelho Executivo da minha escola...”). Um segundo factor surge, nos dois momentos, fundamentalmente associado a itens reportados a dificuldades logísticas e administrativas (e.g. item 1 “Há todo um conjunto de papelada e procedimentos a seguir (livro de ponto, legislação...) que têm constituído motivo de dificuldade...”; item 34 “Tenho sentido dificuldades em me adaptar aos horários da minha escola...”). O factor III, no primeiro momento (próximo do factor IV, no segundo momento), reúne os itens descritivos de desalento e desânimo em relação a esta vertente institucional do estágio (e.g. item 12 “Tenho das piores turmas da escola”; item 45 “Se voltasse

atrás (ou pudesse) teria escolhido outra escola para estagiar”; item 52 “Tenho sentido dificuldades em me adaptar ao meio/realidade circundante da escola....”). Finalmente, o factor IV, no primeiro momento (factor III, no segundo), surge associado ao relacionamento com alunos e professores (e.g. item 26 “Conseguir conquistar o reconhecimento dos outros professores”; item 40 “Consigo estabelecer uma boa relação com os meus alunos”).

2.2. Dimensão “Aspectos Sócio-Emocionais”

No quadro 8.3 apresentamos os índices de dispersão e validade interna (poder discriminativo) para os vários itens que integram a subescala “Aspectos sócio-emocionais”. Ainda na apreciação dos itens, são apresentados o valor do *alpha* da subescala e o grau em que a eliminação do item faz oscilar os valores nesse coeficiente. Neste quadro surgem destacadas as características do item 36, cujos parâmetros insatisfatórios levaram à sua eliminação do questionário, ficando a presente subescala reduzida a 13 itens (quantitativos).

QUADRO 8.3 Análise dos itens da subescala “Aspectos Sócio-Emocionais”

Item	INICIO ESTÁGIO (A)					FINAL ESTÁGIO (C)				
	Média	D.P.	Min/Max	ritc	alpha s/ item	Média	D.P.	Min/Max	ritc	alpha s/ item
5	3.28	0.90	1-5	0.22	0.79	3.71	0.99	1-5	0.27	0.81
10	3.33	1.34	1-5	0.31	0.79	3.69	1.31	1-5	0.25	0.82
16	1.92	0.96	1-5	0.48	0.77	1.96	1.03	1-5	0.52	0.79
25	3.97	1.31	1-5	0.46	0.77	3.86	1.39	1-5	0.47	0.80
27	4.34	1.03	1-5	0.19	0.80	4.01	1.34	1-5	0.27	0.81
30	2.62	1.09	1-5	0.63	0.76	2.67	1.20	1-5	0.57	0.79
*36	3.53	0.92	1-5	-0.06	0.81	4.01	0.87	1-5	0.03	0.82
42	2.30	1.20	1-5	0.44	0.78	2.39	1.14	1-5	0.48	0.80
44	1.90	0.99	1-5	0.58	0.77	1.96	1.03	1-5	0.63	0.79
47	2.55	1.26	1-5	0.63	0.76	2.69	1.36	1-5	0.65	0.78
49	3.55	1.17	1-5	0.48	0.77	3.74	1.15	1-5	0.38	0.80
51	4.38	0.90	1-5	0.24	0.79	4.20	1.10	1-5	0.36	0.80
53	2.63	1.27	1-5	0.61	0.76	2.90	1.35	1-5	0.58	0.79
56	3.99	1.03	1-5	0.46	0.77	3.89	1.25	1-5	0.60	0.79
alpha (A) = 0.81					alpha (C) = 0.82					

* Item eliminado

Analisando a distribuição das respostas dos sujeitos aos itens abarcados na presente subescala, verifica-se que, numa primeira aplicação, as suas médias se distribuem ao longo de um leque bastante alargado, oscilando entre 1.90 e 4.38. A par das médias das respostas indiciarem uma adequada dispersão dos resultados,

também o desvio-padrão se aproxima, na grande maioria dos itens, do valor 1 na escala *likert* de 5 pontos, o que é desejável. Na segunda aplicação, o leque das médias diminui, oscilando entre 1.96 e 4.20, sendo os valores do desvio-padrão, de um modo geral, superiores aos obtidos na primeira aplicação. No que se refere ao poder discriminativo dos itens desta subescala, os valores são superiores a 0.20, com a exceção do coeficiente de correlação *item x total corrigido* do item 36 (-0.06 e 0.03, nas duas aplicações, respectivamente). No caso deste item, os valores obtidos ficam muito aquém de 0.20, o valor estipulado, ao nível da literatura, como o mínimo desejável (Almeida & Freire, 2001). De assinalar, os valores satisfatórios assumidos pelo *alpha de Cronbach* nas duas aplicações (0.79 na primeira e 0.81 na segunda), os quais sobem um pouco mais (para 0.81 e 0.82, respectivamente), aquando da eliminação do item 36 ("O estágio deu-me um maior à vontade no estabelecimento de novas relações/na comunicação com os outros"). Muito embora, também o item 27, na primeira aplicação, não atinja os valores mínimos desejados (0.19), a verdade é que este se encontra muito próximo do limiar estabelecido, atingindo um valor de 0.27 na segunda aplicação e não fazendo subir o *alpha* da subescala se eliminado. Por tais razões, optou-se por retirar apenas o item 36 da presente subescala, mantendo o item 27.

Em seguida, procedeu-se a uma análise da estrutura interna dos itens desta subescala (já sem o item 36), procurando conhecer as suas diferentes facetas ou elementos avaliados. Assim, recorreu-se à análise factorial dos itens, definindo os factores a partir do *valor-próprio* igual ou superior à unidade, e retendo as saturações não inferiores a 0.30. No quadro 8.4 estão indicados os valores obtidos através da análise em componentes principais para as duas aplicações da escala, tendo-se procedido, uma vez mais, a uma *rotação varimax* dos factores isolados.

Tal como se pode observar no quadro 8.4, a análise em componentes principais dos 13 itens que constituem esta subescala revela que, numa primeira aplicação, os itens surgem organizados em torno de três factores, explicando 52.7% da variância total dos resultados. Numa segunda aplicação emerge um quarto factor que, juntamente com os restantes três, explicam 62.4% da variância.

No que se refere aos três factores emergidos na primeira aplicação, o factor I surge mais associado aos item 16 ("O estágio tem-me implicado um maior desgaste físico"), item 30 ("Tenho andado tenso/nervoso no meu dia-a-dia de estágio"), item 44 ("O estágio tem-me implicado um maior desgaste psicológico"), item 47 ("Durante o estágio tenho tido problemas de sono") e, finalmente, ao item 53 ("O estágio provocou "perturbações" nos meus hábitos/padrões alimentares").

QUADRO 8.4 - Análise factorial dos itens da subescala "Aspectos Sócio-Emocionais"

Itens	INICIO ESTÁGIO (A)			FINAL ESTÁGIO (C)			
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F4
5	-	-	0.85	-	-	0.92	-
10	-	-	0.55	-	-	-	0.87
16	0.67	-	-	0.77	-	-	-
25	0.57	-	-	0.57	-	-	-
27	-	0.74	-	-	0.80	-	-
30	0.75	-	-	0.78	-	-	-
42	0.59	-	-	0.50	-	-	-
44	0.79	-	-	0.86	-	-	-
47	0.79	-	-	0.73	-	-	-
49	0.34	0.58	-	-	0.48	-	-0.32
51	-	0.78	-	-	0.85	-	-
53	0.70	-	-	0.69	0.32	-	-
56	0.38	0.41	-	0.50	0.35	0.42	-
Valor-próprio	4.28	1.51	1.07	4.45	1.64	1.02	1.01
Variância explicada	32.9%	11.6%	8.2%	34.2%	12.6%	7.8%	7.8%

Atendendo ao conteúdo do conjunto de itens que mais saturam neste primeiro factor, este parece reunir vivências biopsicológicas de alguma intensidade, bem como mudanças nos ritmos biológicos e algum desgaste ou tensão associados à realização do estágio. No que se refere ao factor II, este surge organizado em torno das questões mais associadas à relação com os colegas do grupo de estágio, saturando com valores mais altos no item 27 ("Se voltasse atrás (ou pudesse) teria escolhido outro núcleo de estágio") e no item 51 ("A competição com os meus colegas de estágio tem sido, para mim, motivo de dificuldade"). Pelas questões exploradas por estes dois itens, designaríamos o segundo factor por "Dinâmica do grupo de estágio". Relativamente ao factor III, este, numa primeira aplicação, encontra-se saturado no item 5 ("O estágio tem afectado de forma positiva a minha auto-imagem", com 0.85) e no item 10 ("As deslocações diárias para a escola têm sido motivo de desgaste/dificuldade", com 0.55). Numa segunda aplicação, o comportamento de tais itens muda, surgindo os itens 5 e 56 (item 56 - "Há momentos do estágio em que penso em desistir") mais associados ao factor III, e os itens 10 e 49 (item 49 - "Falta-me alguém com quem partilhar as dificuldades que tenho sentido no estágio") a um quarto factor entretanto emergido. Enquanto os itens 5 e 56 se reportam a imagens pessoais de eficácia/"resistência" e auto-estima, os itens 10 e 49 poderão ter menos a ver entre si. No entanto, como o factor IV, na segunda aplicação, está sobretudo associado ao item 10, julgamos que o seu significado deve ser procurado apenas no conteúdo deste último item. Assim, parece-nos um factor bastante específico e decorrente das distâncias, mais ou menos significativas, que alguns estagiários são obrigados a

percorrer diariamente nas suas deslocações para o local de estágio. Tais deslocações são, obviamente, motivo de algum desgaste pessoal e de encargos acrescidos.

2.3. Dimensão "Apoio/Recursos/Supervisão"

No quadro 8.5 estão apresentados os resultados obtidos nas respostas dos alunos aos itens da subescala "Apoio/Recursos/Supervisão", nas suas duas aplicações. De novo, os resultados reportam-se à dispersão e à validade interna dos resultados item a item.

QUADRO 8.5 – Análise dos itens da subescala "Apoio/Recursos/ Supervisão"

Item	INICIO ESTÁGIO (A)					FINAL ESTÁGIO (C)				
	Média	D.P.	Min-Máx	ritc	alphas/item	Média	D.P.	Min-Máx	ritc	alphas/item
3	3.73	0.93	1-5	0.49	0.73	3.71	0.96	1-5	0.62	0.69
8	3.13	1.05	1-5	0.48	0.73	3.15	1.09	1-5	0.52	0.71
11a	3.06	1.01	1-5	0.53	0.72	3.17	1.03	1-5	0.53	0.71
11b	2.87	1.02	1-5	0.49	0.73	2.76	1.10	1-5	0.55	0.70
19	3.29	1.04	1-5	0.21	0.77	3.47	1.08	1-5	0.01	0.79
22	3.02	1.20	1-5	0.46	0.73	3.38	1.20	1-5	0.52	0.71
28	3.43	1.13	1-5	0.53	0.72	3.59	1.09	1-5	0.44	0.72
33	3.37	0.92	1-5	0.60	0.72	3.37	0.92	1-5	0.52	0.71
46	3.10	0.98	1-5	0.21	0.77	3.43	1.05	1-5	0.18	0.76
<i>alpha (A) = 0.77</i>					<i>alpha (C) = 0.79</i>					

Analisando as pontuações dos sujeitos aos itens desta subescala (no início do estágio), é possível constatar a presença de uma boa dispersão das respostas, situando-se os valores das suas médias em torno do ponto intermédio da escala de cinco pontos utilizada (valores oscilando entre 2.87 no item 11b e 3.73 no item 3). A mesma tendência é observada em relação ao desvio-padrão, próximo do valor 1 em quase todos os itens (entre 0.92 e 1.20), sugerindo uma boa dispersão das respostas. Aliás, no que se refere ao comportamento dos itens desta subescala numa segunda aplicação, os resultados obtidos apontam, de novo, para uma boa dispersão das respostas. Assim, uma vez mais a média gira em torno do ponto 3, oscilando os valores entre 2.76 (item 11b) e 3.71 (item 3), variando novamente o desvio-padrão entre 0.92 e 1.20.

Centrando-nos na análise da validade interna dos itens (poder discriminativo), verificamos que, na primeira aplicação, todos os itens apresentam coeficientes de

correlação com o total da subescala superiores a 0.20, o que já não ocorre na segunda aplicação, em particular no item 19 ($ritc=.01$) e no item 46 ($ritc=.18$). Exceptuando estas duas situações, os adequados índices de validade interna dos itens reflectem-se na consistência interna da escala para os dois momentos em que foi aplicada, assumindo os coeficientes *alpha de Cronbach* valores respectivos de 0.76 e 0.75. Mesmo assim, se bem que este valor não venha a sofrer alterações significativas se eliminados alguns itens da primeira aplicação, já o mesmo não acontece na segunda aplicação. Ou seja, se eliminarmos o item 19 ("Sinto que a minha actividade de estágio é excessivamente controlada pelos meus supervisores") ocorre um aumento do *alpha* de 0.75 para 0.79. Tal aumento aconselhar-nos-ia a eliminar este último item no cálculo da pontuação dos estagiários nesta subescala, para a segunda aplicação do questionário. No entanto, pretendendo-se *a posteriori* comparar resultados nos dois momentos contrastados da avaliação (início e final do estágio), a eliminação de um item apenas numa das aplicações pode trazer dificuldades. Por este facto, ponderou-se a possibilidade de eliminar o item 19 na subescala para as duas aplicações, assumindo os valores de *alpha* após essa eliminação (0.77 na primeira aplicação, e 0.79 na segunda). Tal decisão fica, no entanto, adiada para uma fase posterior destas análises, uma vez pesadas as implicações da sua manutenção ou eliminação.

No quadro 8.6 dão-se a conhecer os resultados da análise factorial em componentes principais considerando os nove itens iniciais, surgindo no quadro 8.7 os dados concernentes a uma segunda análise após a eliminação do item 19. À semelhança das análises anteriores, são apresentados os factores com *valor-próprio* igual ou superior à unidade e as saturações a partir de 0.30, procedendo-se, uma vez mais, a uma *rotação varimax* dos factores isolados.

QUADRO 8.6 – Análise factorial dos itens da subescala "Apoio/Recursos/Supervisão" (com o item 19)

Itens	INICIO ESTÁGIO (A)			FINAL ESTÁGIO (C)	
	F1	F2	F3	F1	F2
3	0.79	-	-	0.72	0.33
8	0.73	-	-	0.56	0.36
11A	-	0.85	-	-	0.81
11B	-	0.89	-	-	0.84
19	-	-	0.91	0.44	-0.47
22	0.47	-	0.35	0.72	-
28	0.65	-	-	0.72	-
33	0.75	-	-	0.67	-
46	-	0.45	-	-	0.31
Valor-próprio	3.17	1.34	1.02	3.34	1.29
Variância explicada	35.3%	14.8%	11.3%	37.2%	14.4%

QUADRO 8.7 – Análise factorial dos itens da subescala “Apoio/Recursos/Supervisão” (sem o item 19)

Itens	INICIO ESTÁGIO (A)		FINAL ESTÁGIO (C)	
	F1	F2	F1	F2
3	0.74	-	0.77	-
8	0.74	-	0.63	-
11A	-	0.83	-	0.81
11B	-	0.87	0.33	0.82
22	0.55	-	0.77	-
28	0.72	-	0.69	-
33	0.74	-	0.66	-
46	-	0.51	-	0.54
Valor-próprio	3.22	1.21	3.37	1.11
Variância explicada	40.3%	15.2%	42.1%	13.9%

Procedendo-se à análise de componentes principais, atendendo às duas situações possíveis (com e sem o item 19), verifica-se que, quando incluído o item 19, emergem três factores numa primeira aplicação da escala e dois numa segunda (na sua ausência a estrutura emergida reduz-se a dois factores em cada uma das aplicações consideradas). Aliás, olhando este terceiro factor, no qual saturam o item 19 (“Sinto que a minha actividade de estágio é excessivamente controlada pelos meus supervisores”, com 0.91) e o item 22 (“Existe uma boa articulação entre o(s) supervisor(es) da universidade e o(s) da escola”, com 0.35), o seu significado parece surgir fundamentalmente associado ao conteúdo do item 19, remetendo este para a pouca “margem de manobra” que os supervisores parecem deixar para a iniciativa própria e para a realização autónoma das tarefas enquanto docentes. Na situação em que se consideram apenas oito itens, os dois factores emergidos em cada uma das aplicações explicam 55,5% da variância dos resultados numa primeira aplicação e 56% numa segunda. Olhando os itens mais saturados no factor I (que explica, isoladamente, 40,3% da variância total na primeira aplicação e 42,1% na segunda), pensamos que o mesmo reflecte o apoio do supervisor aos estagiários. Com efeito, o item 3 (“O meu estágio tem sido atentamente acompanhado pelos meus supervisores”), o item 8 (“A supervisão tem constituído, para mim, uma importante fonte de suporte emocional”), o item 28 (“Tenho sentido falta de orientações bibliográficas, pistas de trabalho e/ou orientações técnicas por parte dos meus supervisores”) e, finalmente, o item 33 (“A supervisão tem representado, para mim, um importante espaço de crescimento e aprendizagem”) reportam-se ao apoio emocional e às aprendizagens decorrentes da relação/trabalho com o(s) supervisor(es). Assim sendo, denominaríamos o factor I de “Apoio emocional e às aprendizagens, pelos supervisores”.

No que se refere ao segundo factor, este encontra-se altamente saturado pelos itens 11a ("Sinto-me satisfeito com a forma como foram definidos/esclarecidos os objectivos do estágio"), pelo item 11b ("Sinto-me satisfeito com a forma como foram definidos/esclarecidos os critérios de avaliação do estágio") e pelo item 46 ("Os recursos disponíveis na universidade têm sido suficientes para dar resposta às necessidades do estágio"). Atendendo ao conteúdo dos itens abarcados por este segundo factor, este parece organizar-se em torno das questões relacionadas com a logística e o funcionamento dos estágios (organização e apoio material), traduzindo menos a relação de suporte sentida por parte do supervisor e mais a estruturação e funcionamento do próprio estágio. As dificuldades encontradas com o item 19, sobretudo no funcionamento mais coerente desta subescala, levou-nos à sua eliminação nas análises posteriores.

2.4. Dimensão "Aspectos Vocacionais"

No quadro 8.8 são apresentados os parâmetros estatísticos que caracterizam a dispersão das respostas dos sujeitos nos itens da subescala "Aspectos Vocacionais". A validade interna ou poder discriminativo dos seus itens e respectivo contributo para o *alpha* da subescala são, também, dados a conhecer. À semelhança das dimensões anteriores, a análise centra-se nas duas aplicações do instrumento.

QUADRO 8.8 – Análise dos itens da subescala " Aspectos Vocacionais"

Item	INICIO ESTÁGIO (A)					FINAL ESTÁGIO (C)				
	Média	D.P.	Min-Máx	ritc	alpha s/ item	Média	D.P.	Min-Máx	ritc	alpha s/ item
2	3.67	0.80	1-5	0.37	0.72	4.22	0.75	2-5	0.35	0.66
*7	1.38	0.83	1-5	0.09	0.74	1.51	0.97	1-5	-0.06	0.72
14	3.07	1.17	1-5	0.16	0.74	3.02	1.19	1-5	0.03	0.71
18	3.22	1.42	1-5	0.47	0.70	3.60	1.35	1-5	0.48	0.63
21	3.93	1.05	1-5	0.52	0.70	4.38	1.00	1-5	0.51	0.63
32	3.80	1.20	1-5	0.34	0.72	3.85	1.19		0.49	0.63
37.1	4.06	0.90	1-5	0.57	0.70	4.27	0.79	1-5	0.57	0.63
37.2	3.98	0.95	1-5	0.61	0.69	4.10	0.90	1-5	0.58	0.63
37.3	3.41	1.07	1-5	0.19	0.72	3.80	0.86	1-5	0.25	0.67
37.4	2.98	1.14	1-5	0.37	0.72	3.02	0.99	1-5	0.31	0.66
37.5	2.70	1.07	1-5	0.23	0.73	2.63	1.07	1-5	0.20	0.68
39	4.09	0.92	1-5	0.26	0.73	4.20	0.82	1-5	0.16	0.68
43	4.15	0.71	1-5	0.38	0.72	4.40	0.60	2-5	0.32	0.67
	alpha (A) = 0.74					alpha (C) = 0.72				

* Item eliminado

Analisando a distribuição das respostas dos sujeitos a esta subescala, verifica-se, no início do estágio, uma oscilação da média das respostas entre os valores 1.38 e 4.15, sendo esse leque ainda mais alargado na segunda aplicação, variando então os valores entre 1.51 e 4.40 (inclusive, nos itens 2 e 43, onde os sujeitos não utilizaram a pontuação 1 da escala *likert* usada). Tal distribuição surge alterada se eliminado o item 7 (com as médias das respostas dos sujeitos a oscilar entre os valores 2.7 e 4.15 numa primeira aplicação, e entre 2.63 e 4.40 numa segunda), fazendo subir o valor *alpha* de 0.68 para 0.72 na segunda aplicação da escala. No que se refere aos desvios-padrão encontrados nas duas distribuições, estes apresentam valores mais satisfatórios, aproximando-se, em geral, de 1.00. Importa, entretanto, esclarecer que o facto de haver itens com média próxima dos extremos (no caso desta subescala, tendendo para o extremo superior da *likert* utilizada), se poderá explicar pelo próprio sentido das questões.

Tomando a validade interna ou poder discriminativo dos itens desta subescala, e reportando-nos ao limiar defendido na literatura para o coeficiente de correlação *item x total corrigido* (0.20), são quatro os itens que ficam aquém desse valor, embora no item 37.3 este se aproxime do limiar defendido (0.19). De novo, é o item 7 (“Temo a possibilidade de não conseguir arranjar colocação uma vez concluído o curso”) que apresenta coeficientes mais baixos, o que nos levou à sua eliminação.

O quadro 8.9 dá a conhecer a estrutura factorial encontrada para cada uma das aplicações da subescala “Aspectos vocacionais”.

Quadro 8.9 - Análise factorial dos itens da subescala “Aspectos Vocacionais”

Itens	INICIO ESTÁGIO (A)				FINAL ESTÁGIO (C)			
	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4
2	-	0.31	-	0.53	-	0.64	-	-
14	-	-	-	0.83	-	-	-	-0.55
18	-	0.80	-	-	0.86	-	-	-
21	0.42	0.63	-	-	0.54	0.51	-	-
32	-	0.72	-	0.31	0.81	-	-	-
37.1	0.74	0.38	-	-	0.56	0.43	-	-
37.2	0.72	0.41	-	-	0.46	0.41	0.42	-
37.3	0.44	-	0.48	-	-	0.37	0.52	-
37.4	-	-	0.85	-	-	-	0.79	-
37.5	-	-	0.86	-	-	-	0.80	-
39	0.65	-	-	-	-	-	-	0.80
43	0.62	-	-	0.39	-	0.81	-	-
Valor-próprio	3.53	1.75	1.24	1.01	3.34	1.60	1.19	1.05
Variância explicada	29.4%	14.6%	10.4%	8.4%	27.9%	13.9%	9.9%	8.7%

Tal como é possível constatar em cada uma das aplicações, os itens da subescala organizam-se em torno de quatro factores os quais, na sua totalidade, explicam, respectivamente, 62.8% e 60.4% da variância. Centrando-nos na primeira aplicação, poder-se-á verificar que o primeiro factor (explicando 29.4% da variância) apresenta uma maior saturação no item 37.1 ("Creio que esta profissão me poderá realizar ao nível pessoal", com 0.74), no item 37.2 ("Creio que esta profissão me poderá realizar ao nível profissional", com 0.72), no item 39 ("Considero importante continuar a fazer formação na minha área (formação contínua, pós-graduação...), com 0.65) e no item 43 ("Julgo que posso vir a ser um(a) professor(a) competente", com 0.62). Atendendo ao conteúdo dos itens que mais saturam neste factor, este parece surgir fundamentalmente associado a uma antecipação positiva do seu futuro na profissão (em termos de competência e realização), bem como da necessidade de continuar a investir e a "crescer" no seio da mesma. A um segundo factor surgem associados o item 18 ("Se voltasse atrás teria escolhido outro curso/profissão"), o item 21 ("O estágio tem-me levado a acreditar que não tenho "vocação" para ser professor(a)") e o item 32 ("Começo a pensar que o melhor será tirar outro curso"), qualquer um deles traduzindo uma situação algo oposta à contida no factor I, em que predomina o desânimo relativamente à profissão e ao seu futuro na mesma. Entre os itens que mais saturam no factor III constam o item 37.4 ("Creio que esta profissão me poderá realizar ao nível social (prestígio)" com 0.85) e o item 37.5 ("Creio que esta profissão me poderá realizar ao nível económico", com 0.86). Atendendo ao conteúdo destes dois itens, julgamos que o terceiro factor se pode interpretar como reflectindo alguns dos condicionantes do "estatuto sócio-profissional da docência". Finalmente, olhando os itens que assumem maior relevância no quarto factor da primeira aplicação, poder-se-ão observar os elevados níveis de saturação do item 14 ("Tenho receio do mundo profissional (competição, mau ambiente de trabalho...)", com 0.83) que, juntamente com o item 2 ("Já me sinto professor(a)", com 0.53), surgem como principais fontes de informação relativa ao significado deste quarto factor. Assim, ele parece associado a um sentimento de já fazer parte deste corpo de profissionais e de, conhecendo-o por dentro, recear algumas das coisas menos positivas que lhe estão associadas.

No que se refere à estrutura factorial emergida na segunda aplicação da escala, parecem existir algumas diferenças na forma como se organizam os itens e quanto ao peso de cada um dos factores na explicação da variância dos resultados. Assim, os itens que na primeira aplicação surgiam mais associados ao factor II (18 e 32) passam agora a integrar o factor I e a explicar 27.9% da variância (quando na primeira aplicação explicavam apenas 14,6%). Por sua vez, na segunda

aplicação, o item 2 (do factor IV da primeira aplicação) e o item 43 (do factor I da primeira aplicação) surgem como os itens mais representativos da variância explicada pelo factor II (0.64 e 0.81, respectivamente), dando lugar a um factor fundamentalmente associado ao “vestir a pele” de professor e ao sentimento de que se já é competente no exercício da profissão. Quanto ao terceiro factor, este é o único que se mantém da primeira para a segunda aplicação, tendo, uma vez mais, como itens mais representativos o item 37.4 e o item 37.5. Por fim, o quarto factor - associado unicamente ao item 14 (invertido, com -0.55) e ao item 39 (com 0.80) -, pensamos que traduz uma antecipação, pelos estagiários, do seu futuro na profissão. As oscilações comentadas sugerem que as vivências vocacionais dos estagiários se alteram ao longo do estágio, o que parecendo óbvio, ao ser expresso nas alterações de significado e importância dos itens, não deixa de ser um aspecto importante a favor da validade do instrumento.

2.5. Dimensão “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional”

No quadro 8.10 procede-se à apresentação dos índices de dispersão e validade interna dos vários itens da subescala “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional”. À semelhança das análises anteriores, são dados a conhecer os valores de *alpha* nos dois momentos considerados e o grau em que este oscila quando da eliminação de cada um dos itens abarcados na subescala em apreço.

QUADRO 8.10 – Análise dos itens na subescala “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional”

Item	INICIO ESTÁGIO (A)					FINAL ESTÁGIO (C)				
	Média	D.P.	Min-Máx	ritc	alpha s/ item	Média	D.P.	Min-Máx	ritc	alpha s/ item
4	3.67	0.77	2-5	0.43	0.63	4.02	0.72	2-5	0.41	0.55
9	2.64	1.07	1-5	0.15	0.69	2.95	1.07	1-5	0.10	0.64
13	3.34	0.84	1-5	0.37	0.64	3.65	0.75	1-5	0.42	0.55
23	3.86	0.96	1-5	0.21	0.67	3.86	0.98	1-5	0.20	0.60
29	3.52	1.22	1-5	0.45	0.61	3.96	1.08	1-5	0.39	0.54
35	4.51	0.79	1-5	0.27	0.66	4.57	0.84	1-5	0.25	0.59
41	2.48	0.84	1-5	0.32	0.64	2.34	0.95	1-4	0.13	0.62
55	3.75	0.85	1-5	0.52	0.61	4.04	0.86	1-5	0.45	0.54
60	3.63	0.93	1-5	0.43	0.62	4.05	0.92	1-5	0.40	0.54
	alpha (A) = 0.67					alpha (C) = 0.61				

Tal como podemos observar no quadro 8.10, numa primeira aplicação, os resultados nos itens parecem reflectir uma tendência para as médias das respostas se concentrarem no extremo superior da escala *likert* utilizada (6 dos 9 itens com média superior a 3.5), revelando níveis de dispersão pouco satisfatórios, oscilando entre os valores 2.48 (item 41) e os 4.51 (item 35). Na segunda aplicação, a tendência de fraca dispersão dos resultados mantém-se, sendo de salientar que, no item 4, quer na primeira, quer na segunda aplicação, nenhum dos sujeitos pontua no nível 1. Para além do mais, neste segundo momento, as respostas dos sujeitos ao item 41 oscilam apenas entre os valores 1 e 4, justificando, aliás, a média mais baixa neste item. No que se refere ao valores dos desvios-padrão, estes aproximaram-se de 1.00 nas duas aplicações. Uma vez mais se salienta o facto do instrumento em análise surgir fundamentalmente centrado no conhecimento das vivências e percepções dos estagiários e não na diferenciação dos estagiários com base nas suas respostas. Assim sendo, uma distribuição menos "desejável" das respostas não é aqui assumida como comprometendo os objectivos/propósitos da subescala em apreço. Aliás, o poder discriminativo dos itens na primeira aplicação atinge o valor crítico de 0.20 (excepção feita ao item 9, com 0.15), havendo, logicamente, mais dificuldades na segunda aplicação em face da menor dispersão dos resultados aí observada. Na segunda aplicação, dois itens desta subescala apresentam correlações inferiores a 0.20 com o total da subescala (valor mais afastado desse limiar no caso do item 9). Por sua vez, alguma heterogeneidade se antecipa nos itens desta subescala em face do valor do coeficiente de consistência interna dos itens na segunda aplicação ($\alpha=0.61$). Os índices de α para esta subescala são inferiores a 0.70 nas duas aplicações, aproximando-se, no entanto, desse limiar (em particular na primeira aplicação, se eliminado o item 9). Por sua vez, na segunda aplicação, o α sobe se eliminados os itens 9 e 41, mantendo-se, no entanto, aquém do limiar normalmente fixado (0.70). Por este facto, mesmo havendo algumas fragilidades na consistência interna desta subescala, decidimos pela sua manutenção, assim como dos seus 9 itens, procurando ver se na análise factorial emergem novos elementos que possam sugerir a eliminação dos itens mais fracos.

No quadro 8.11 apresentamos os resultados da análise em componentes principais dos 9 itens desta subescala, tomando os factores que nas duas aplicações atingem o *valor-próprio* igual ou superior à unidade (com *rotação varimax*). A análise em componentes principais dos 9 itens desta subescala revela-nos, na primeira aplicação, a existência de três factores com *valor-próprio* superior à unidade e explicando 57,5% da variância dos resultados (de referir que o primeiro factor explica, por si só, 29,5% da variância). Através da *rotação varimax* dos três

factores, verifica-se que, no primeiro factor, apenas não estão saturados a nível de 0.30 três itens (9, 23 e 41).

QUADRO 8. 11 - Análise factorial dos itens da subescala "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional"

Itens	INICIO ESTÁGIO (A)			FINAL ESTÁGIO (C)	
	F1	F2	F3	F1	F2
4	0.33	0.52	-	0.63	-
9	-	0.75	-	-	0.65
13	0.38	-	0.32	0.59	0.38
23	-	-	0.85	0.37	-
29	0.30	-	0.63	0.57	-
35	0.81	-	-	0.53	-0.31
41	-	0.83	-	-	0.80
55	0.73	-	-	0.73	-
60	0.68	-	-	0.71	-
Valor-próprio	2.65	1.50	1.02	2.53	1.44
Variância explicada	29.5%	16.6%	11.4%	28.1%	16.0%

Os itens mais fortemente associados a este primeiro factor são o item 35 ("Julgo que aprenderia mais na universidade do que no estágio que estou a realizar", com 0.81), o item 55 ("O estágio tem-me permitido adquirir, desenvolver, e/ou consolidar competências fundamentais ao meu futuro profissional", com 0.73) e o item 60 ("Sinto que o estágio me tem levado a crescer como pessoa", com 0.68). Dado o conteúdo destes itens, parece-nos adequada a designação deste factor como o "Impacto do estágio na formação pessoal e profissional dos futuros-professores". O factor II surge, sobretudo, associado ao item 41 ("Julgo que a formação académica que recebi até aqui me preparou para as exigências do estágio", com 0.83) e ao item 9 ("Tenho sentido dificuldades em articular os conhecimentos teóricos que aprendi na universidade e a minha prática de estágio", com 0.75), reportando-se a questões associadas à preparação assegurada pela universidade em termos do confronto com o mundo profissional (exercício). Finalmente, o factor III aparece, sobretudo, saturado pelo item 23 ("A partilha de experiências e/ou trabalho conjunto com outros colegas tem sido um elemento importante na minha formação", com 0.85) e o item 29 ("Sinto que o estágio está a ser um importante complemento dos primeiros anos do curso", com 0.63). Dado o conteúdo destes dois itens, o terceiro factor parece mais associado a novas formas de aprendizagem ou de aquisição de competências e conhecimentos, quer através dos pares, quer da experiência prática.

Por sua vez, os resultados da análise factorial na segunda aplicação desta subescala permitem-nos extrair apenas dois factores, responsáveis pela explicação

de 44,1% da variância. Em torno de um primeiro factor destacam-se os itens 4, 55 e 60, saturando em 0.63, 0.73 e 0.71, respectivamente. No que se refere ao segundo factor, este surge mais associado ao item 9 (0.65) e ao item 41 (0.80). Assim, o primeiro factor (onde apenas não saturam 2 dos 9 itens desta subescala) traduz o "Impacto do estágio na formação pessoal e profissional", enquanto o factor II parece reflectir um certo questionamento entre os estagiários relativamente à formação assegurada pela universidade em termos da sua preparação para o confronto com o mundo profissional e para a integração dos saberes teóricos aprendidos nos primeiros anos com a sua prática de estágio.

2.6. Síntese das análises de validação do Inventário

Após as várias análises estatísticas conduzidas com os itens das cinco subescalas, importa sintetizar a informação recolhida a propósito do seu funcionamento e validade. Os índices de dispersão e de validade dos resultados item a item mostram-se adequados à utilização deste Inventário, à excepção dos itens 7, 19 e 36, entretanto eliminados. Por outro lado, os índices de consistência interna das subescalas atingiram valores adequados, legitimando a aditividade dos respectivos itens no cálculo de *scores* por subescala. Este aspecto, no entanto, não nos deve fazer esquecer a natureza polimorfa desse mesmo *score*, considerando que em cada subescala os itens não se reúnem em torno de um único factor. A diversidade de vivências que este Inventário, deliberadamente, pretende conter, explica quer os vários factores encontrados internamente a cada subescala, quer as suas oscilações nos dois momentos da avaliação (início e final do estágio). Estas oscilações, ao serem mais relevantes nas subescalas "Aspectos Vocacionais" e "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional" (esta última apresentando, inclusive, os índices mais baixos em termos de consistência interna nos dois momentos do estágio - 0.61 e 0.67, respectivamente), podem-nos servir como novo elemento de informação para a validação do Inventário. Com efeito, espera-se que ao longo do estágio e do *tornar-se professor*, o ainda aluno se confronte com os seus projectos de carreira e de realização profissional, podendo esse confronto assumir-se como mais decisivo na fase final do estágio em virtude de, nos primeiros tempos, as suas preocupações se centrarem mais nas actividades imediatas e nas relações com os vários intervenientes.

Em conclusão, os valores obtidos a propósito da análise quantitativa dos resultados item a item do IVPE-ES(LE), e respectivas subescalas, legitimam as análises posteriores neste trabalho. Por outro lado, face a um primeiro objectivo

deste estudo empírico, julgamos que os cuidados havidos ao longo dos últimos anos com a construção e validação deste Inventário legitimam o assumir da precisão e validade dos resultados deste instrumento, sendo então possível disponibilizá-lo à comunidade acadêmica enquanto “ferramenta de trabalho”. Os valores obtidos atestam a sua utilidade na avaliação dos estágios, através das vivências e percepções dos estagiários, bem como na edificação de intervenções que dêem resposta às necessidades/dificuldades inerentes a esta etapa e/ou que potenciem os ganhos esperados com a mesma.

3. As preocupações ao longo do estágio: O modelo de Fuller e Bown

No quadro de um segundo objectivo do nosso estudo empírico, analisam-se os resultados no IVPE-ES(LE) procurando testar as hipóteses formuladas com base no modelo de Fuller e Bown (1969, 1975), mais concretamente a existência de diferentes estádios/etapas no modo como são vivenciadas as preocupações de estágio. Para o efeito, centramo-nos nas preocupações reveladas pelos sujeitos da nossa amostra, em resposta ao item 57, em três momentos do seu estágio: no início, a meio e no fim. Esta análise será complementada num ponto seguinte da tese, quando considerarmos as vivências e percepções dos alunos em relação às diferentes dimensões avaliadas pelo Inventário.

Partindo das concepções de Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975), que descrevem o tipo e sequência de preocupações que emergem nas diferentes etapas do estágio (*Sobrevivência, Tarefas e Impacto*), procurar-se-á averiguar em que medida este modelo encontra cabimento entre os sujeitos da nossa amostra, quer no que se refere à natureza/tipo de preocupações, quer no que diz respeito à sequência proposta pelos autores. De relembrar que, complementarmente a estas preocupações, são também exploradas as dificuldades e necessidades identificadas pelos professores-estagiários em cada um dos momentos da avaliação realizada. Os três momentos desta avaliação ocorreram um mês após o início do estágio (Outubro), a meio do processo (Janeiro) e a cerca de um mês do final (Maio). A inventariação e categorização das suas preocupações/dificuldades/necessidades assentaram nas produções realizadas pelos sujeitos em resposta às três questões abertas que integram o item 57 do IVPE-ES(LE): “Pensando em termos do seu estágio e tendo em conta as experiências que tem vivido até aqui, procure identificar: (i) Alguns dos aspectos que mais o(a) têm preocupado (preocupações/prioridades); (ii) As principais dificuldades que tem sentido; (iii) Que

tipo de necessidades tem sentido (aquilo que lhe faz mais falta)". Refira-se que, o alargar da exploração às necessidades e dificuldades dos estagiários se prendeu com a sua forte associação à noção de preocupações, acreditando que, através destas, se poderia obter informação mais rica sobre o repertório experiencial destes alunos.

Recapitulando, muito sumariamente, o modelo de Fuller e Bown, espera-se que, no início do estágio, se observe uma centração dos professores-estagiários na sua própria *Sobrevivência* (preocupação com a sua adequação/competência como professor, com a situação de avaliação/observação a que se encontra sujeito, ou com a sua integração na escola e conquista da aprovação e reconhecimento/aceitação pelos outros). Numa segunda etapa, o modelo prevê que as atenções dos professores neófitos passem a focalizar-se, essencialmente, nas *Tarefas* a realizar (planificação das aulas, estratégias e material a utilizar, actividades a desenvolver no âmbito da leccionação...). Finalmente, numa terceira etapa, o professor-estagiário passa a focalizar-se no aluno (suas necessidades, dificuldades, diferentes ritmos de aprendizagem, entre outros), passando a preocupar-se com o *Impacto* que as suas actuações poderão ter sobre a formação e aprendizagens destes alunos. Prevê ainda o modelo que, nesta terceira etapa, os estagiários explicitem maiores competências de auto-crítica e de reflexão sobre as suas próprias práticas. Assumindo, então, o modelo de Fuller e Bown como grelha de leitura dos dados recolhidos, procede-se à exploração da seguinte questão: *Será que o tipo de preocupações contempladas neste modelo, bem com a sequência postulada, se aplicam à nossa amostra?*

3.1. Preocupações vivenciadas nos três momentos do estágio

No quadro 8.12 são apresentados os dados recolhidos a partir das respostas dos sujeitos ao item 57. Neste faz-se constar informação sobre as categorias emergidas a partir da análise de conteúdo realizada, bem como a frequência de elicitções em cada uma delas e o número de sujeitos que as evocaram. De referir que, nestas análises, são tomados os três momentos do estudo, e apenas os alunos que participaram em todos eles (n=221). Para facilitar a análise dos resultados, apresentam-se - complementarmente às frequências de resposta - as respectivas percentagens, as quais foram calculadas com base no total de elicitções realizadas em cada um dos momentos da avaliação. Da mesma forma apresentamos o número de estagiários que mencionam, nas suas respostas, uma dada categoria de

preocupação, incluindo a respectiva percentagem face aos 221 estagiários avaliados.

QUADRO 8.12 – Respostas nas cinco categorias de preocupações emergidas (item 57), nos três momentos do estudo

CATEGORIAS	INÍCIO ESTÁGIO (A)		MEIO ESTÁGIO (B)		FINAL ESTÁGIO (C)	
	Freq. Elicitações	Freq. Sujeitos	Freq. Elicitações	Freq. Sujeitos	Freq. Elicitações	Freq. Sujeitos
Sobrevivência	475 (35.1%)	164 (74.2%)	690 (40.3%)	186 (84.2%)	327 (30.2%)	143 (64.7%)
Tarefas	373 (27.5%)	162 (73.3%)	588 (34.3%)	183 (82.8%)	242 (22.3%)	126 (57.0%)
Impacto	355 (26.2%)	152 (68.8%)	243 (14.2%)	124 (56.1%)	194 (17.9%)	98 (44.3%)
Futuro na profissão	51 (3.8%)	39 (17.6%)	70 (4.1%)	57 (25.8%)	198 (18.3%)	128 (57.9%)
Núcleo / Supervisão		67 (30.3%)	122 (7.1%)	71 (32.1%)	122 (11.3%)	57 (25.8%)

Uma primeira leitura do quadro permite-nos constatar, desde logo, que as categorias emergidas no presente estudo não se cingem aos três tipos de preocupações contempladas pelo modelo de Fuller e Bown. Face ao conteúdo de algumas afirmações não contempladas na definição operativa de Fuller e Bown (1975), foi necessário criar duas novas categorias: “Núcleo/Supervisão” e “Futuro na profissão”. As elicitções dos sujeitos salientando este tipo de preocupações representam 11,2% das suas respostas no primeiro e segundo momentos da avaliação realizada (Outubro e Janeiro), e 29,6% na fase final do estágio. No que se refere ao conteúdo das preocupações abarcadas pela categoria “Núcleo/Supervisão”, estas prendem-se, fundamentalmente, com os problemas/dificuldades vividas no seio do núcleo de estágio, em particular na relação com os colegas de grupo e/ou com a supervisão/apoio recebido. Nesta categoria foram também incluídas verbalizações alusivas às lacunas experienciadas em termos da organização/logística dos estágios. Na categoria “Futuro na profissão”, surgem as dificuldades antecipadas pelos sujeitos em relação à sua integração na profissão docente, passando estas pelas questões da colocação/emprego e pela sua representação (negativa) da profissão, do Sistema de Ensino e da própria classe docente.

3.1.1 – Preocupações do tipo "Sobrevivência", "Tarefa" e "Impacto"

Tendo em conta o âmbito da hipótese que aqui se procura explorar, as primeiras análises incidirão, exclusivamente, nos três tipos de preocupações abarcadas pelo modelo de Fuller e Bown. Uma análise mais alargada, tomando a totalidade das respostas dos sujeitos, será remetida para uma segunda parte da exploração dos resultados. Assim sendo, no quadro 8.13 apresenta-se a frequência de eliciações para cada uma das preocupações identificadas pelo modelo testado (*Sobrevivência*, *Tarefa* e *Impacto*), ao longo dos três momentos da avaliação, bem como o número de sujeitos que as evocaram (refira-se que, cada sujeito pode ter evocado mais que uma vez cada uma destas preocupações).

QUADRO 8.13 - Respostas elicitando preocupações do tipo *Sobrevivência*, *Tarefa* e *Impacto*, nos três momentos do estudo

CATEGORIAS	INÍCIO DO ESTÁGIO (A)		MEIO DO ESTÁGIO (B)		FINAL DO ESTÁGIO (C)	
	Freq. Elicitações	Freq. Sujeitos	Freq. Elicitações	Freq. Sujeitos	Freq. Elicitações	Freq. Sujeitos
Sobrevivência	475 (39.5%)	164 (74.2%)	690 (45.4%)	186 (84.2%)	327 (42.9%)	143 (64.7%)
Tarefa	373 (31.0%)	162 (73.3%)	588 (38.7%)	183 (82.8%)	242 (31.7%)	126 (57.0%)
Impacto	355 (29.5%)	152 (68.8%)	243 (16.0%)	124 (56.1%)	194 (25.4%)	98 (44.3%)

Partindo da informação contida no quadro 8.13, poder-se-á verificar que, no início do estágio, as principais preocupações dos professores neófitos surgem associadas à sua própria *Sobrevivência*, à semelhança do que é postulado pelo modelo de Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975). A este tipo de preocupações corresponde, num primeiro momento, 39.5% das eliciações dos sujeitos (considerando apenas o total de respostas que fazem alusão a preocupações com a *Sobrevivência*, a *Tarefa* e/ou o *Impacto*). Olhando as frequências das respostas no segundo momento da avaliação (meio do estágio), verifica-se que, mais uma vez, as preocupações dos sujeitos incidem maioritariamente sobre a sua própria *Sobrevivência*. No final do estágio, este tipo de preocupações apresentam, novamente, as frequências mais elevadas de resposta. A estas correspondem 42,9% das eliciações dos alunos (tomando apenas as preocupações do tipo *Sobrevivência*, *Tarefa* e *Impacto*). De referir que, em qualquer um dos momentos do estudo, as preocupações com a *Tarefa* surgem em segundo lugar em termos da frequência das eliciações dos sujeitos, seguidas pelas preocupações com o

Impacto. Estas últimas surgem, sempre, como as menos frequentemente evocadas, diminuindo em termos absolutos à medida que avançamos no estágio.

Para uma análise estatística das oscilações observadas entre as três categorias, nos três momentos da avaliação, recorreu-se ao cálculo do *qui-quadrado*. Através deste procedimento procurou-se averiguar se, nos três momentos do estágio, a frequência das respostas dos sujeitos variou significativamente entre as três categorias consideradas. No que se refere à frequência das eliciações dos sujeitos, é de assinalar a presença de oscilações com significado estatístico ($X^2=75.784$; g.l.=4; $p<0.001$), o que já não ocorre em relação à frequência de sujeitos ($X^2= 6.331$; g.l.=4; $p>0.05$). Tal como é possível constatar a partir dos próprios valores do quadro 8.13, a distribuição das respostas (em termos do número de eliciações) varia significativamente de categoria para categoria, e nos três momentos do estágio. Olhando as percentagens das três categorias pelos diferentes momentos do estágio, a oscilação é menor no início do estágio e maior no momento intermédio, basicamente explicado pela diminuição significativa da frequência de eliciações das preocupações com o *Impacto*. Por sua vez, tomando a oscilação por categoria, nos três momentos de avaliação, a oscilação é menor ao nível das preocupações de *Sobrevivência*, fazendo-se sentir de uma forma mais acentuada nas preocupações com o *Impacto*.

A par de uma análise mais concentrada nas frequências, optámos por tomar outras mais dirigidas à intensidade das respostas dos sujeitos (número de eliciações dividido pelo número total de sujeitos da amostra). Esta alternativa, mesmo que assente no número de verbalizações dos estagiários, permite-nos avançar para a testagem da nossa hipótese através de procedimentos estatísticos paramétricos. Assim sendo, o quadro 8.14 apresenta os dados relativos aos testemunhos dos sujeitos onde, nos três momentos do estudo, são evocadas preocupações com a sua *Sobrevivência*, com a *Tarefa* e com o *Impacto*. Neste quadro é dada informação relativa aos valores da média e desvio-padrão das respostas dos sujeitos em cada uma das categorias consideradas, à qual se acrescenta o número (mínimo e máximo) de vezes que cada um deste tipo de preocupações foi evocado pelo mesmo sujeito.

QUADRO 8.14 – Intensidade das verbalizações nas categorias *Sobrevivência*, *Tarefa* e *Impacto*

CATEGORIAS	INÍCIO ESTÁGIO (A)			MEIO ESTÁGIO (B)			FINAL ESTÁGIO (C)		
	Média	D.P.	Min-Max	Média	D.P.	Min-Max	Média	D.P.	Min-Max
Sobrevivência	2.15	1.99	0-10	3.12	2.16	0-10	1.48	1.55	0-9
Tarefas	1.69	1.50	0-7	2.66	1.95	0-8	1.10	1.20	0-5
Impacto	1.61	1.64	0-8	1.10	1.39	0-7	0.88	1.26	0-6

Numa primeira análise dos resultados, podemos constatar o acentuado leque de valores nas três categorias assumidas e para os três momentos da avaliação. Assim, a par de sujeitos sem qualquer elicitación, temos outros com cerca de uma dezena de elicitaciones, pelo menos ao nível da categoria *Sobrevivência* (no início e a meio do estágio). Por outro lado, tomando os valores da média obtidos, podemos reconhecer que a grande maioria dos estagiários faz, aproximadamente, duas elicitaciones nas categorias e momentos de avaliação considerados. Verifica-se, também, numa primeira leitura deste quadro, que é a meio do estágio que as preocupações dos sujeitos ganham maior intensidade, à excepção das preocupações com o *Impacto* (que assumem maior intensidade num momento inicial). Estes dados parecem sugerir que, na fase intermédia do estágio, os sujeitos se encontram mais absorvidos pelo seu estágio, pelas suas actividades e dificuldades.

Numa tentativa de averiguar em que medida as diferenças das médias observadas - entre os diferentes tipos de preocupações - assume significância estatística, procedeu-se, para cada um dos momentos considerados, a uma análise de variância (*one-way ANOVA* para medidas repetidas). No que se refere à *Sobrevivência*, os valores obtidos ($F(2,219)=67.89$; $p<0.001$) revelam a presença de uma oscilação com significado estatístico nas respostas dos sujeitos nos três momentos considerados, reflectindo, sobretudo, uma diminuição deste tipo de preocupações na parte final dos estágios. Relativamente às verbalizações centradas na *Tarefa*, verificamos uma subida bastante significativa do primeiro para o segundo momento da avaliação, a que se segue uma acentuada descida para o terceiro momento ($F(2,219)=83.89$; $p<0.001$). Finalmente, também entre as verbalizações categorizadas como "*Impacto*" se observa uma oscilação com significado estatístico, registando-se uma diminuição da sua intensidade do primeiro para o segundo, e do segundo para o terceiro momento da avaliação ($F(2,219)=18.75$; $p<0.001$). Estas mesmas diferenças podem ser melhor

visualizadas através da leitura do gráfico 8.1. Neste surgem representadas as oscilações das médias das três categorias, nos três momentos do estágio.

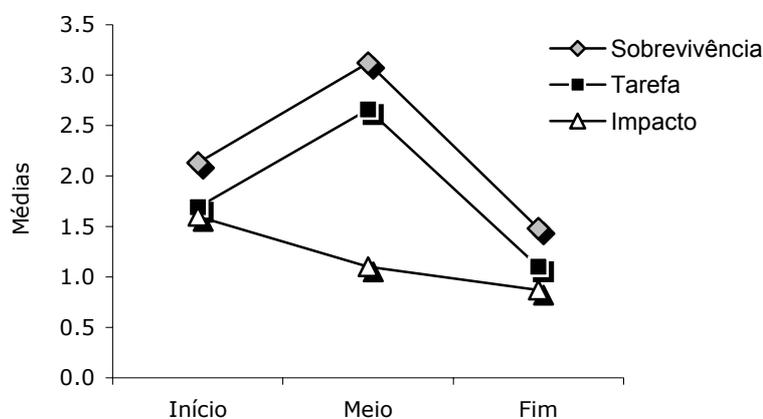


GRÁFICO 8.1 – Rácio de eliciações pelas três preocupações e momentos da avaliação

Tomando o conjunto de resultados até agora apresentados, e querendo fazer um paralelo com a teoria de Fuller e Bown, poder-se-á constatar a presença de várias incongruências entre os “princípios” postulados na mesma e os valores obtidos neste estudo. Tais incongruências registam-se quer em relação à natureza das preocupações vividas em cada um dos momentos do estágio (que não se restringem à *Sobrevivência*, *Tarefa* e *Impacto*), quer em relação à sua sequência e evolução, ou ao “protagonismo” que cada uma delas assume em cada uma das fases do estágio. O gráfico 8.1, deixa, aliás, bem claro o modo como cada uma destas áreas de preocupação se comporta ao longo do estágio, e as diferenças existentes entre elas. A sua leitura atenta permite-nos verificar que, ao invés de, do início para o meio do estágio, as preocupações dos professores-estagiários com a sua própria segurança e *Sobrevivência* diminuírem, estas intensificam-se. Com efeito, são cada vez mais os sujeitos que evocam este tipo de preocupações, e com um maior número de eliciações (cf. quadro 8.13). Por sua vez, no que se refere às preocupações com a *Tarefa*, de facto, de um primeiro para um segundo momento do estágio, regista-se um aumento nas preocupações dos sujeitos – tal como previsto pelo modelo de Fuller e Bown –, não assumindo, no entanto, o “protagonismo” postulado pelos autores. Este cabe, uma vez mais, às preocupações dos sujeitos com a sua *Sobrevivência*.

Finalmente, a gradual auto-descentração dos estagiários de que nos fala este modelo e a sua crescente preocupação com os seus alunos, acrescida da reflexão sobre a sua própria prática, não se coaduna com os resultados obtidos na presente amostra. Olhando novamente o gráfico 8.1 constata-se, aliás, o inverso. Ou seja, é

no início do estágio que as preocupações com “o outro” surgem de forma mais acentuada (muito embora em menor grau do que as preocupações com o *Self* e com a *Tarefa*), sofrendo um decréscimo à medida que o professor neófito vai avançando no seu estágio.

Contrariando, claramente, os pressupostos de Fuller, as tendências observadas em termos da distribuição das respostas deste grupo de alunos no que se refere ao *Impacto* parecem, no entanto, ser corroboradas por outros estudos, que também sugerem tal diminuição (Wendt, Bain & Jackson, 1981; McBride & Griffey, 1985). Behets (1990) explica a tendência para uma maior preocupação inicial com o impacto sobre os alunos, como traduzindo aquilo que designou por “preocupações ideais”. Segundo este autor, tais preocupações reflectem as ideologias transmitidas nos primeiros anos do curso, segundo as quais o aluno e as suas aprendizagens deverão figurar no topo das prioridades do professor. Se às evidências recolhidas neste estudo, bem como nos de Wendt e colaboradores (1981) ou McBride e Griffey (1985), juntarmos outros dados que referem a tendência dos professores neófitos para, no final do seu estágio, abandonarem uma visão mais humanista e idealista em relação aos alunos e ao Ensino e desenvolverem uma postura mais rígida e conservadora (Muller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978; Vila, 1988; Cavaco, 1995; Simões, 1996; Sanches & Silva, 1998), podemos daqui tirar algumas ilações. Assim, e tomando os dados referentes à presente amostra, a diminuição observada em termos das preocupações destes estagiários com o *Impacto*, poderá dever-se ao facto de, uma vez confrontados com a realidade das escolas e do Ensino, designadamente com os problemas de indisciplina e com o desrespeito pela figura do professor, estes neófitos poderão, gradualmente, abandonar uma visão mais idealista dos alunos e do seu papel como professor, assumindo, inclusive, uma postura mais defensiva, por uma questão de *Sobrevivência*.

Por outro lado, e reportando-nos ao modelo de Fuller e ao contexto sócio-histórico em que se enquadra, é bem provável que, entre finais dos anos 60 e meados dos anos 70, os desafios a que fazia face o professor-estagiário fossem francamente diferentes daqueles com que se deparam os actuais neófitos. Provavelmente, por essa altura, as preocupações com a sua *Sobrevivência* surgiam mais ligadas à sua insegurança e inexperiência iniciais, mais do que propriamente à presença de “ameaças reais”. Assim, com algum tempo de prática e com a conquista de um maior à vontade em sala de aula, bem como nas rotinas e procedimentos a seguir, mais rapidamente estes encontrariam a “disponibilidade” necessária à real centração nos alunos e nas suas dificuldades. Actualmente, os constrangimentos externos parecem ser maiores, podendo dar azo a que o período

de auto-centração se “arraste” por mais tempo. Este tipo de padrão já havia sido observado por outros autores, nomeadamente por Pigge e Marso (1987), Richards e Gipe (1987) ou Wendt e Bain (1989). Os estudos destes dois últimos autores indiciam, aliás, que as preocupações do tipo *Sobrevivência* mantêm-se ao longo de todo o estágio, só diminuindo alguns anos mais tarde, já no decurso do exercício autónomo da docência. Segundo Cavaco (1990), o egocentrismo que marca o período de *Sobrevivência* e que, por vezes, se arrasta durante anos, é também “alimentado” pela instabilidade e pela mobilidade geográfica que caracterizam o actual panorama da docência.

3.1.2. Preocupações do tipo “Futuro na profissão” e “Núcleo/Supervisão”

Complementarmente às preocupações apontadas pelo modelo de Fuller e Bown, importa recordar que, no presente estudo, as eliciações dos sujeitos, em resposta ao item 57, fizeram emergir duas outras categorias – “Futuro na profissão” e “Núcleo/Supervisão” – não mencionadas nesse modelo. É sobre estas que faremos incidir novas análises das respostas obtidas no item em apreço.

Retomando o quadro 8.12, podemos verificar que, muito embora seja menor o número de sujeitos que enunciam este tipo preocupações, estas representam, ainda, 11.2% do total das suas eliciações no primeiro e no segundo momento do estágio, e 29.6% no final. A razoável incidência e intensidade das mesmas, em particular no fim do estágio, parecem acrescentar informação válida à compreensão daquelas que são as preocupações mais prementes destes estagiários nos três momentos avaliados. Olhando o gráfico 8.2, podemos obter uma visão mais clara da forma como as médias das respostas dos sujeitos, nas cinco categorias de preocupações, se distribuem pelo início, meio e final do estágio.

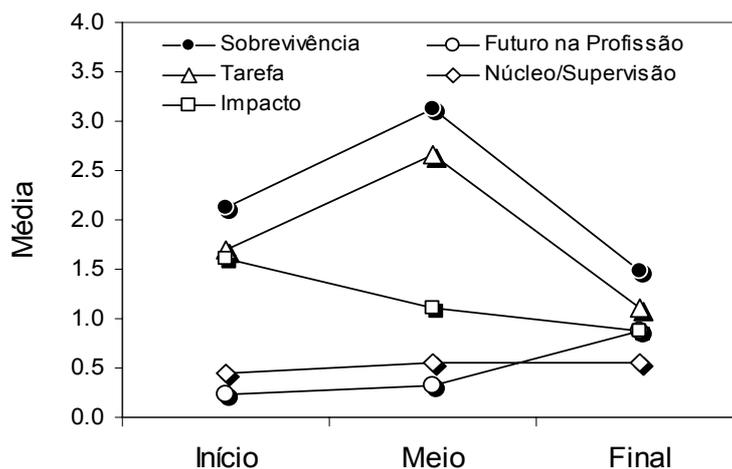


GRÁFICO 8.2 – Rácio de respostas nas cinco categorias de preocupações nos três momentos da avaliação

Reportando-nos à intensidade das respostas obtidas nestas duas últimas categorias de preocupações (número de elicitções sobre o número total de sujeitos da amostra), apresentamos, no quadro 8.15, a distribuição das respostas dos sujeitos nos três momentos considerados (média, desvio-padrão, e valores mínimo e máximo).

QUADRO 8.15 - Intensidade das verbalizações nas categorias “Futuro na profissão” e “Núcleo/Supervisão” nos três momentos do estudo

CATEGORIAS	INÍCIO ESTÁGIO (A)			MEIO ESTÁGIO (B)			FINAL ESTÁGIO (C)		
	Média	D.P.	Min-Max	Média	D.P.	Min-Max	Média	D.P.	Min-Max
Núcleo/Supervisão	0.45	0.85	0-5	0.55	0.97	0-5	0.55	1.18	0-6
Futuro na profissão	0.23	0.51	0-3	0.32	0.61	0-4	0.88	0.97	0-4

A análise de variância realizada, tomando os valores nos três momentos da avaliação, permitiu-nos observar a ausência de diferenças estatisticamente significativas na categoria “Núcleo/Supervisão” ($F(2,219)=1.067$; $p=0.346$), situação esta que já não ocorre com as preocupações em relação ao “Futuro na profissão”. Nesta última categoria, observa-se um relativo aumento na intensidade das respostas dos sujeitos quando passamos do primeiro e segundo momentos para o terceiro ($F(2,219)=48.46$; $p<0.001$).

Um pouco por curiosidade, e rentabilizando a riqueza dos dados recolhidos por intermédio das respostas dos sujeitos ao item 57, avançámos para uma análise da frequência de respostas e de sujeitos nos três momentos de avaliação do estágio mas, desta vez, considerando as cinco categorias de resposta. Os valores obtidos mostram que as respostas dos sujeitos às cinco categorias se diferenciam largamente entre si, no início, no meio e no final do estágio. Esta oscilação verifica-se, quer em relação à frequência de sujeitos que elicitam tais categorias ($X^2=87.42$; g.l.= 8; $p<0.001$), quer em relação à frequência das elicitações observadas ($X^2=336.24$; g.l.= 8; $p<0.001$), sendo de destacar o elevado valor assumido pelo *qui-quadrado* nesta última situação. Ou seja, para além de, ao longo do estágio, se registar uma diferença estatisticamente significativa entre o número de sujeitos que se distribuem pelas cinco categorias, a frequência das suas respostas é marcadamente diferenciada, quer entre categorias, quer entre momentos. Tal significa que as preocupações, dificuldades e necessidades apresentadas pelos professores-estagiários durante o seu estágio são marcadamente diferentes em cada um dos momentos avaliados, mesmo que não acompanhem na íntegra as propostas constantes do modelo de Fuller.

A concluir esta análise mais quantitativa das respostas dos estagiários ao item 57, e considerando agora o conjunto das preocupações expressas (as três decorrentes do modelo de Fuller e Bown, e as duas outras não previstas nesse modelo) várias incongruências foram encontradas entre o conteúdo das preocupações expressas e a sua intensidade e sequência postuladas por esse modelo. Os valores obtidos parecem impedir que se assumam a proposta de Fuller e Bown como descrevendo e explicando o repertório de preocupações dos nossos sujeitos. Muito embora tratando-se de uma grelha interessante para descrever os conteúdos das preocupações dos professores-estagiários, e a noção da sua sequencialidade, parece-nos que não abarca convenientemente a riqueza e as diferentes *nuances* do repertório de preocupações da amostra aqui estudada. As duas novas categorias de preocupação emergidas, e o relevo dado pelos sujeitos a cada uma delas (por exemplo, as preocupações do tipo "Futuro na profissão" foram referidas por 57,9% dos sujeitos na fase final do seu estágio) parecem traduzir algumas dessas insuficiências/limitações. Para além do mais, e debruçando-nos sobre a sequência e exclusividade de preocupações postulada pelos autores para cada uma das etapas do estágio, estas não são corroboradas pelos testemunhos dos nossos sujeitos. Assim, verifica-se que as preocupações com a *Sobrevivência* emergem como marcadamente presentes ao longo de todo o estágio, assumindo o protagonismo das preocupações dos sujeitos nos três momentos avaliados, à

semelhança do que havia sido constatado por outros autores (Pigge & Marso, 1987; Richards & Gipe, 1987; Wendt & Bain, 1989).

Os resultados obtidos, mais que defensores de um processo linear e “obedecendo” a uma sequência rígida de preocupações, parecem sugerir um processo bem mais complexo, assumindo múltiplos formatos (provavelmente mais próximos de uma espiral), onde múltiplas preocupações se “concentram”, com intensidades e saliência diversas, todas elas fortemente condicionadas pela idiosincrasia dos espaços, dos tempos e dos intervenientes neste processo. Referimo-nos aqui, por exemplo, às características dos estagiários e aos significados que estes atribuem às múltiplas situações que pautam esta etapa (e ao modo como actuam sobre elas), aos diferentes momentos do estágio e às actividades e tarefas que cada um destes momentos encerra, à qualidade dos contextos em que o estágio tem lugar (ambiente da escola, recursos disponíveis, características das suas turmas...) e ao apoio recebido no confronto com todas essas situações.

3.1.3. Análise qualitativa: Subcategorias de preocupações emergidas

Procurando explorar de forma mais aprofundada a qualidade dos testemunhos dos neófitos em termos das preocupações, dificuldades e necessidades ao longo do seu estágio, procede-se à apresentação das diferentes *nuances* identificadas nas respostas dos estagiários. Para esse efeito, as cinco grandes categorias emergidas entre as suas elicitções surgem, agora, divididas em subcategorias e, entre os quadros 8.16 e 8.20, é dada a conhecer a distribuição e a intensidade das respostas dos sujeitos em relação a cada uma delas.

No quadro 8.16 apresenta-se a distribuição das respostas dos sujeitos na categoria *Sobrevivência*, subdivididas em três grupos de respostas: (i) *Antecipação*, (ii) *Reacção*, e (iii) *Sobrevivência académica*. Na subcategoria *Antecipação* incluem-se respostas que traduzem a antecipação de uma dificuldade pelo sujeito, ou a sua centração numa ou noutra questão, considerada, naquele momento, prioritária (aulas assistidas/regências, controlo do comportamento da turma, relação com os alunos e com os outros professores da escola). No que se refere às respostas categorizadas como *Reacção*, estas traduzem a presença de um problema/dificuldade que poderá constituir uma ameaça à sobrevivência pessoal e/ou profissional do estagiário, e que é necessário “corrigir” (dificuldades em lidar com o comportamento dos alunos, dificuldades de expressão, necessidades específicas de formação). As dificuldades ao nível da inserção na escola, a falta de

apoio dos outros professores ou as dificuldades ao nível pessoal (cansaço, elevada ansiedade nas assistências e regências, problemas de saúde, necessidade de apoio psicológico...) são, também, abarcadas neste subgrupo de respostas. Finalmente, na subcategoria *Sobrevivência académica* são incluídas as preocupações dos estagiários com a sua nota de estágio e a conclusão do mesmo e/ou do curso (o “medo de não conseguir chegar ao fim”).

QUADRO 8.16 – Resultados na categoria *Sobrevivência*, tomando as três subcategorias emergidas

CATEGORIAS	INÍCIO ESTÁGIO (A)				MEIO ESTÁGIO (B)				FINAL ESTÁGIO (C)			
	f (%)	Média	D.P.	Min/Max	f (%)	Média	D.P.	Min/Max	f (%)	Média	D.P.	Min/Max
Antecipação	122 (25.7%)	0.41	0.83	0-4	164 (23.8%)	0.58	0.84	0-3	29 (8.9%)	0.10	0.34	0-2
Reacção	321 (67.5%)	1.11	1.43	0-6	429 (62.2%)	1.48	1.69	0-7	261 (79.8%)	0.90	1.30	0-7
Sobreviv. académica	32 (6.7%)	0.11	0.34	0-2	97 (14.1%)	0.33	0.57	0-3	37 (11.3%)	0.13	0.35	0-2

Olhando a distribuição das respostas dos sujeitos relativas às suas preocupações com o *Self* (pessoal, profissional e académico), poder-se-á verificar que, no início do estágio, as maiores preocupações/dificuldades evocadas remetem para os problemas já “instalados” (*Reacção*), sendo estes salientados por 67.5% dos sujeitos que participaram nos três momentos do estudo. Entre as dificuldades salientadas neste subgrupo de respostas, podemos destacar as do foro pessoal (desgaste físico e psicológico, instabilidade emocional, alterações de sono ou baixa de auto-estima). A estas acrescentem-se as limitações sentidas pelos sujeitos ao nível da sua competência na execução de tarefas ligadas à docência, designadamente as dificuldades em dar aulas dinâmicas, o seu limitado leque de estratégias, a dificuldade em cumprir os planos das aulas ou em fazer a sua planificação. Aqui surgem, também, respostas alusivas às necessidades decorrentes das lacunas identificadas (e.g. acções de formação sobre gramática, formação ao nível metodológico, conhecimento aprofundado das novas tecnologias...). Respostas associadas às dificuldades de gestão dos comportamentos em sala de aula ou na relação professor-aluno fazem igualmente parte desta categoria de preocupações com a sua sobrevivência (*Reacção*). Delas são exemplo respostas como “Dificuldade em compreender determinadas atitudes dos alunos”, “Necessidade de ser mais autoritária/menos tolerante” ou “Como lidar com situações extremas (e.g. alunos com Bulimia)”. De referir, ainda, as dificuldades na adaptação à escola e ao meio circundante, traduzidas em verbalizações que

ênfatizam a falta de apoio da escola ou dos professores mais velhos, os problemas de comunicação com o Departamento/grupo disciplinar, ou a percepção de um fraco reconhecimento pelos restantes professores e/ou pela Direcção da escola. Por último, são de referir as respostas em que o stress e a ansiedade decorrentes das situações de avaliação (sobretudo nas Assistências e Regências) foram salientados.

No que se refere ao momento intermédio do estágio, a média das preocupações dos sujeitos com a sua própria *Sobrevivência* aumenta de forma estatisticamente significativa ($t=-6.339$; g.l.=220; $p<0.001$). Este aumento ocorre em qualquer um dos três subgrupos de respostas integrados nesta categoria (*Antecipação, Reacção e Sobrevivência académica*), apontando o meio do estágio como o "pico" das preocupações dos estagiários em relação à sua *sobrevivência*. No que se refere à fase final do estágio, verificamos que os alunos não evocam quaisquer preocupações com a sua incapacidade de concluir o estágio, o que faz todo o sentido, uma vez que estes já se encontram na recta final, tendo superado os seus medos em relação ao "não conseguir chegar ao fim". Quanto à nota de estágio, a preocupação com a mesma mantém-se (referida por 34 sujeitos), muito embora com uma menor frequência face ao segundo momento da avaliação ($n=45$). Tal dado não deixa de ser curioso se atendermos ao facto do terceiro e último momento do estudo ter ocorrido a cerca de um mês da avaliação final dos estágios. Uma possível explicação para estes resultados terá a ver com o facto de, por esta altura, uma grande parte dos alunos já ter mais ou menos uma noção da sua classificação final, deixando de constituir uma incógnita e, inclusive, passando, para alguns, a ser motivo de insatisfação. Realmente, se olharmos as respostas dos sujeitos às questões relacionadas com as notas, verifica-se que, várias delas, vão no sentido de salientar a sua insatisfação ou a injustiça de que se sentem alvo. Alguns deles expressam-no através da alusão ao não devido reconhecimento do seu trabalho ou à inadequação dos critérios de avaliação utilizados (alguma parcialidade, falta de uniformidade de critérios...).

No quadro 8.17 estão sintetizados os dados relativos à categoria *Tarefa*. Refira-se que nesta categoria são consideradas três subcategorias distintas: (i) *Tarefas prioritárias*, (ii) *Reacção ao trabalho*, e (iii) *Reacção ao material*. Entre as respostas classificadas como "*Tarefas prioritárias*", surge a alusão a aspectos como a planificação das aulas, a realização de pesquisas para as aulas, a procura e construção de material didáctico, a organização de actividades extra-curriculares ou a elaboração do *dossier* de estágio. Tarefas do foro académico, das quais são exemplo a monografia de estágio ou a realização de cadeiras em atraso, são também incluídas neste subgrupo de respostas, surgindo igualmente entre as prioridades do estagiário no momento em que foram evocadas. Na segunda

subcategoria - *Reacção ao trabalho* - surgem as respostas que salientam a elevada carga de trabalho associada às tarefas de estágio, solicitadas quer pelo(s) supervisor(es) da universidade, quer pelo(s) da escola. Excesso de trabalho, falta de tempo para o lazer ou para a adequada preparação das aulas, prazos curtos, dificuldade em conciliar tudo (nomeadamente o estágio e a vida pessoal/familiar) ou o excesso de burocracia integram o rol de preocupações/dificuldades abarcadas nesta subcategoria. No que se refere às respostas *Reacção ao material*, estas salientam as dificuldades vividas ao nível dos recursos existentes (ausência ou inadequação dos materiais na escola, escassez de funcionários, más condições de trabalho ou falta de recursos financeiros da escola para organizar determinadas actividades). Saliente-se a alusão de vários destes aspectos na literatura consultada, apontados como alguns dos stressores associados à experiência de estágio (Lacey, 1977; Veenman, 1984; Vila, 1988; Head *et al.*, 1996; Capel *et al.*, 1997; Caires, 2001; Jesus, 2002).

QUADRO 8.17 - Resultados na categoria *Tarefa*, tomando as três subcategorias emergidas

CATEGORIAS	INÍCIO ESTÁGIO (A)				MEIO ESTÁGIO (B)				FINAL ESTÁGIO (C)			
	f (%)	Média	D.P.	Min/Max	f (%)	Média	D.P.	Min/Max	f (%)	Média	D.P.	Min/Max
Prioridades	38 (10.2%)	0.10	0.39	0-3	163 (27.7%)	0.56	0.97	0-4	14 (5.8%)	0.05	0.23	0-2
Reacção ao Trabalho	248 (66.7%)	0.88	1.21	0-5	341 (58.0%)	1.18	1.34	0-5	171 (70.7%)	0.60	0.93	0-4
Reacção ao Material	89 (23.9%)	0.31	0.70	0-4	84 (14.3%)	0.29	0.63	0-3	57 (23.6%)	0.21	0.57	0-4

Olhando o quadro 8.17, constata-se um aumento das referências dos alunos a preocupações com a *Tarefa* de um primeiro para um segundo momento do estágio, aumento esse que assume relevância estatística ($t=-7.393$; g.l.=220; $p<0.001$). De referir que a subida nas médias se faz à custa de um significativo aumento do número de referências às tarefas assumidas como prioritárias e ao excesso de trabalho vivenciado neste segundo momento. No que se refere às dificuldades em termos dos materiais/recursos existentes, a frequência de respostas dos sujeitos diminuiu ligeiramente do primeiro para o segundo momento de avaliação ($f_{início}=89$; $f_{final}=84$).

No que diz respeito ao período já mais próximo do final do estágio, olhando uma vez mais o quadro 8.17, verifica-se um decréscimo significativo na média das preocupações dos sujeitos relacionadas com a *Tarefa*. Observa-se, aliás, uma das

“quedas” mais significativas em termos da frequência e intensidade das respostas dos sujeitos, quando comparadas com as outras categorias onde também se registou uma diminuição (*Sobrevivência, Impacto* – cf. quadro 8.12). Recorrendo-se a um *t-test para amostras emparelhadas*, onde se comparam as médias de respostas no sentido das preocupações com a *Tarefa* na passagem do segundo para o terceiro momento da avaliação, verifica-se a presença de uma diferença com significado estatístico ($t=12.845$; g.l.=220; $p<0.001$).

Nesta análise observa-se, também, que é ao terceiro momento da avaliação que correspondem as médias mais baixas de preocupações com a *Tarefa*, o que não deixa de ser curioso dado tratar-se de uma etapa particularmente intensa em termos de trabalho (conclusão dos programas, avaliação dos alunos, vigilância de exames, preparação dos *dossiers...*). A diminuição registada poderá traduzir maiores níveis de adaptação à situação de estágio e à sobrecarga de trabalho que o caracteriza, revelando, por exemplo, maior capacidade de gestão das tarefas e do tempo disponível. No que se refere especificamente aos recursos materiais, uma menor referência a este tipo de dificuldades poderá, eventualmente, traduzir um maior conformismo em relação às carências existentes ou uma maior capacidade de improvisação por parte dos estagiários. Por último, tratando-se do período em que termina a sua formação académica, as questões mais relacionadas com a sua *sobrevivência futura* (arranjar colocação, não ficar longe de casa, características dos alunos, dos professores e/ou da escola onde ficará colocado...) e com a profissão/classe em que está prestes a entrar parecem ganhar maior “protagonismo” no leque de preocupações/questões prioritárias, podendo isso ocorrer à custa da diminuição das elicitções feitas às restantes categorias (cf. quadros 8.12).

O quadro 8.18 descreve com maior detalhe as preocupações com o *Impacto*, as quais abarcam as seguintes subcategorias: (i) *Impacto proactivo*, (ii) *Impacto reactivo*, e (iii) *Reflexão*. Por *Impacto proactivo* entendem-se as preocupações dos professores-estagiários de cariz mais promocional, desenvolvimental. Nestas cabem as alusões dos sujeitos à promoção da motivação dos alunos, ao apoio a prestar no sentido de os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades/limitações, ou ao estabelecimento e manutenção de uma boa relação com os mesmos. Atender aos diferentes ritmos, promover a autonomia dos alunos ou cativá-los para a disciplina fazem, também, parte do tipo de respostas aqui consideradas. Na subcategoria *Impacto reactivo*, o sentido das preocupações inverte-se, surgindo estas mais associadas ao remediar de problemas já “instalados” (falta de bases dos alunos, ausência de hábitos de trabalho, desmotivação generalizada, fracas aspirações, problemas familiares). Por último, na subcategoria *Reflexão*, surgem as

preocupações dos professores-estagiários com as suas próprias práticas e com a auto-crítica, um dos aspectos apontados por Fuller e Bown como estando associado à etapa do *Impacto*. De referir que entre os sujeitos que, na presente amostra, aludiram a este tipo de preocupações, estes assumiram-nas como um aspecto importante, lamentando o pouco tempo disponível para esse efeito (e.g. “Falta de tempo de reflexão”; “Preciso de tempo para reflectir sobre a minha postura como professor na sala de aula, na relação com os colegas e comigo mesma”).

Uma leitura atenta do quadro 8.18 revela que, em qualquer um dos momentos da avaliação, as preocupações surgem mais frequentemente associadas aos problemas de comportamento e de aprendizagem dos alunos da sua turma (e.g. desmotivação, pouco empenho, falta de bases, baixo rendimento, Necessidades Educativas Especiais...). A centração nesta vertente (*Impacto reactivo*) diminui significativamente do primeiro para o segundo momento da avaliação ($t=7.494$; $gl=220$; $p<0.001$), mantendo-se relativamente estável do meio para o final do estágio ($t=-1.137$; $g.l.=220$; $p=0.257$) e, claramente, como o principal foco de preocupações em matéria de *Impacto*.

QUADRO 8.18 - Resultados na categoria *Impacto*, tomando as três subcategorias emergidas

CATEGORIAS	INÍCIO ESTÁGIO (A)				MEIO ESTÁGIO (B)				FINAL ESTÁGIO (C)			
	f (%)	Média	D.P.	Min/Max	f (%)	Média	D.P.	Min/Max	f (%)	Média	D.P.	Min/Max
Impacto proactivo	92 (25.9%)	0.32	0.76	0-5	109 (44.8%)	0.37	0.80	0-6	48 (24.2%)	0.16	0.52	0-4
Impacto reactivo	261 (73.5%)	0.91	1.24	0-7	117 (48.1%)	0.41	0.71	0-4	143 (72.2%)	0.49	0.97	0-4
Reflexão	2 (0.6%)	0.01	0.08	0-1	17 (7.0%)	0.06	0.29	0-3	7 (3.5%)	0.02	0.17	0-2

No que se refere às preocupações de cariz mais promocional (*Impacto proactivo*), estas aumentam de um primeiro para um segundo momento, embora de uma forma não significativa ($t=-1.118$; $g.l.=220$; $p=0.265$), perdendo ênfase no final do estágio. Quanto às preocupações deste grupo relativamente à *Reflexão*, estas ganham muito pouca expressão nos três momentos da avaliação, parecendo tratar-se, pelo menos aparentemente, de um grupo de estagiários pouco reflexivo ou pouco sensível a este tipo de questões.

Procurando analisar mais aprofundadamente o padrão de respostas aqui observado, presume-se que, no que se refere às respostas do tipo *Impacto reactivo*, e atendendo ao conteúdo das mesmas, a elevada centração dos

estagiários nestas questões no início do seu estágio possa estar associada às próprias questões de *Sobrevivência*. Ou seja, os problemas ou dificuldades com a turma poderão representar, acima de tudo, uma potencial "ameaça" à sua *sobrevivência*. Se tomarmos aquilo que é dito por alguns autores, que apontam os alunos como uma fonte de socialização imediata dos professores neófitos, dos quais depende largamente o seu sentido de auto-eficácia, a construção da sua identidade profissional e a sua integração neste novo papel (McNally *et al.*, 1994, 1997; Pacheco, 1995; Mendes, 2002), parece fazer sentido que este tipo de preocupações (*Impacto Reactivo*) ocupe um lugar central no início do estágio. No que respeita às preocupações do tipo *Impacto proactivo*, o ligeiro aumento verificado de um primeiro para um segundo momento do estágio poderá traduzir, desta vez sim, uma maior auto-descentração, parecendo ter aumentado ligeiramente a sua preocupação em ajudar os alunos a resolver os seus problemas e dificuldades, e diminuindo, claramente, as preocupações com os "obstáculos" que os problemas, dificuldades e inadequações dos alunos poderiam representar para o seu desempenho. Em suma, parecem existir motivos mais altruístas associados às preocupações do tipo *Impacto proactivo* e uma maior centração nas aprendizagens dos alunos. Nas preocupações ligadas ao *Impacto reactivo*, as atenções do estagiário parecem mais centradas no impacto que tais problemas têm em si próprio (auto-centração) e nos "entraves" que estes colocam ao cumprimento de alguns dos objectivos centrais do estágio: aprender a ensinar e ser bem sucedido/avaliado. Pensando que, a meio do estágio (segunda etapa do estudo), o estagiário já se encontra mais confiante das suas capacidades, e menos vulnerável às dificuldades criadas pelo mau comportamento dos alunos ou pelas suas dificuldades em aprender, o ligeiro aumento da média das suas respostas em termos de *Impacto proactivo* e a acentuada diminuição da frequência e intensidade das preocupações associadas ao *Impacto reactivo*, poderão já traduzir uma maior "permeabilidade" ao outro. Um menor sentimento de "ameaça", um maior à vontade nas rotinas e procedimentos de ensino, e um maior sentido de auto-eficácia para motivar os alunos, para os ajudar a superar as suas dificuldades ou, ainda, para lidar com comportamentos menos adequados podem, também, estar presentes. Tal não invalida, no entanto, que as preocupações com a sua própria *sobrevivência* deixem de existir (aliás assumem lugar central em todos os momentos do estágio).

No terceiro momento, a redução de preocupações evocadas pelos sujeitos relativamente ao *Impacto* e às duas restantes áreas contempladas no modelo de Fuller (*Sobrevivência* e *Tarefa*) parece fazer-se "à custa" da crescente centração dos sujeitos nas questões relacionadas com o seu *Futuro na profissão*, que

aumenta significativamente na recta final do estágio (cf. quadros 8.12 e 8.19). Nesta categoria, são consideradas as respostas dos sujeitos evocando as dificuldades antecipadas em termos da sua inserção no mercado de trabalho e na própria classe profissional, relativamente à qual revelam percepções pouco satisfatórias (e.g. acomodação dos professores, desvalorização social da profissão, classe pouco digna, falta de iniciativa entre os professores, passividade face ao insucesso dos alunos...).

No quadro 8.19 podemos constatar que, ao contrário do que se observa nas categorias anteriores, em que a frequência e a média das respostas dos sujeitos diminui aquando da proximidade do final do estágio, as preocupações com o *Futuro na profissão* aumentam.

QUADRO 8.19 - Resultados na categoria *Futuro na Profissão*, tomando as duas subcategorias emergidas

CATEGORIAS	INÍCIO ESTÁGIO (A)				MEIO ESTÁGIO (B)				FINAL ESTÁGIO (C)			
	f (%)	Média	D.P.	Min-Max	f (%)	Média	D.P.	Min-Max	f (%)	Média	D.P.	Min-Max
Futuro	37 (72.5%)	0.13	0.39	0-3	65 (92.8%)	0.23	0.54	0-4	172 (86.9%)	0.61	0.85	0-4
Representação da profissão	14 (27.5%)	0.05	0.24	0-2	4 (5.7%)	0.01	0.12	0-1	26 (13.1%)	0.09	0.43	0-4

Tal como se referiu anteriormente, as preocupações com o *Self* parecem ser retomadas neste terceiro momento mas, desta vez, centradas na sua sobrevivência futura, já fora do âmbito do estágio. Aliás, mesmo no que se refere às respostas dos sujeitos em subcategorias do tipo *Reacção* ou *Sobrevivência académica* (neste caso a nota de estágio), o conteúdo das preocupações reveladas traduzem, também elas, uma certa centração nestas questões. Ou seja, mostrando estes alunos que se encontram preocupados com a nota que irão obter no final do estágio ou, por exemplo, com as suas dificuldades em lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, em manter o controlo da turma ou com a necessidade de obter mais formação em áreas de competência deficitária (*Reacção*), poder-se-á com isto depreender que, por um lado, a sua preocupação em obter uma boa nota de estágio/média de curso se deve ao facto de esta poder decidir a sua colocação no próximo ano e, por outro, referindo-nos especificamente às respostas denunciando alguma insegurança ou lacunas na formação (*Reacção*), estas parecem traduzir a sua preocupação/necessidade em adquirir um leque mais

alargado de competências de modo a, num futuro próximo, poderem assegurar de forma competente e autónoma o exercício da sua profissão.

Uma vez mais as variáveis sócio-históricas poder-nos-ão ajudar a explicar alguns dos resultados aqui observados, bem como algumas das discrepâncias verificadas entre estes e o previsto pelo modelo de Fuller e Bown. Com efeito, se atendermos ao contexto sócio-histórico a que se reporta este modelo, facilmente podemos depreender que os problemas vividos em matéria de empregabilidade, na altura, não se faziam sentir com a mesma intensidade. Pelo facto dos actuais candidatos a professores se encontrarem na iminência de não arranjar colocação nos anos mais próximos, de terem que se sujeitar a uma vida itinerante nos primeiros anos de ensino, comprometendo, inclusive, outros projectos (casar, ter filhos, fixar-se, comprar casa...), leva a que, ao se aproximarem deste cenário, as suas preocupações com a própria Sobrevivência ganhem nova intensidade, mas desta vez com "alvo"/foco distinto: o futuro.

No quadro 8.20 são apresentados os resultados relativos à categoria *Núcleo/Supervisão*. Esta categoria, que à semelhança da anterior vai para além dos conteúdos/preocupações abarcados pelo modelo de Fuller e Bown, inclui três grupos distintos de preocupações, dificuldades e necessidades: (i) *Supervisão*, (ii) *Organização da supervisão*, e (iii) *Grupo de estágio*. Entre as respostas incluídas na primeira subcategoria surgem as dificuldades vividas no seio da *Supervisão*, muitas das quais denunciando alguma insatisfação com a mesma. A pouca autonomia, o autoritarismo do supervisor, a falta ou inadequação do apoio, e alguns problemas de comunicação com o(s) supervisor(es) constam deste rol de "insatisfações". A estas, acrescenta-se o "ter que me subjugar à opinião dos supervisores quando a minha é diferente", as muitas exigências e pressões exercidas, ou o tratamento diferenciado pelos supervisores dos diferentes membros do grupo de estágio. No que se refere à subcategoria *Organização da supervisão*, as dificuldades colocam-se ao nível da logística dos estágios, surgindo a estas associados problemas como a indefinição dos critérios de avaliação dos estágios, a falta de uniformidade nesses critérios, a indicação tardia do supervisor da universidade, as regências e assistências muito concentradas no tempo, ou a desigualdade criada entre os diferentes núcleos de um mesmo curso, tendo em conta a utilização de critérios de avaliação distintos e/ou as diferentes tarefas de estágio exigidas. A literatura na área salienta, aliás, algumas destas questões como responsáveis por tensões acrescidas no seio da relação com o(s) supervisor(es) e do núcleo de estágio no seu todo (Oliveira, 1992; Borralho, 2001; Caires, 2001; Ellis, 2001; Alarcão & Tavares, 2003).

No que se refere às preocupações/dificuldades associadas ao *Grupo de estágio*, estas abarcam questões como a elevada competição entre os colegas de grupo, a falta de companheirismo ou solidariedade, a dificuldade na gestão e distribuição das tarefas, ou a falta de honestidade no seio do grupo. O mesmo tipo de dificuldades são, também, salientadas ao nível de outros estudos empíricos (Pacheco, 1995; Machado, 1996), as quais, no estudo de Machado (1996), por exemplo, assumiram maiores proporções do que as inicialmente esperadas pelos estagiários.

Olhando o quadro 8.20, poder-se-á verificar a presença de maiores preocupações/dificuldades nas questões que se prendem com a *Supervisão* e com a figura do supervisor, em qualquer um dos três momentos da avaliação. Menor expressão tiveram as respostas dos sujeitos evocando preocupações ou insatisfação com a *organização dos estágios* ou com as dificuldades vividas no seio do *grupo*.

QUADRO 8.20 - Resultados na categoria *Núcleo/Supervisão*, tomando as três subcategorias emergidas

CATEGORIAS	INÍCIO ESTÁGIO (A)				MEIO ESTÁGIO (B)				FINAL ESTÁGIO (C)			
	f (%)	Média	D.P.	Min/Max	f (%)	Média	D.P.	Min/Max	f (%)	Média	D.P.	Min/Max
Supervisão	79 (79%)	0.27	0.69	0-5	85 (69.6%)	0.31	0.76	0-5	70 (57.4%)	0.28	0.85	0-6
Organização supervisão	8 (8%)	0.03	0.18	0-2	18 (14.8%)	0.07	0.30	0-3	18 (14.8%)	0.06	0.33	0-3
Grupo de estágio	13 (13%)	0.04	0.26	0-3	19 (15.6%)	0.07	0.29	0-2	24 (19.7%)	0.08	0.35	0-3

Analisando o conteúdo das respostas dos sujeitos, nos três momentos do estudo, verifica-se uma grande consonância com as críticas tecidas aos supervisores da universidade e da escola, aquando do pedido - nos itens 62 e 64 do Inventário (respondidos apenas no início e no final do estágio) - da identificação de três aspectos negativos associados à supervisão recebida.

Com efeito, reportando-nos à apreciação do supervisor da universidade (item 62) verifica-se uma grande diversidade de críticas, algumas delas mais centradas na pessoa do supervisor e na relação mantida com os seus estagiários, outras remetendo para a sua competência profissional ou para a qualidade da supervisão assegurada. Partindo das categorias de resposta que emergiram no estudo de 1997/98, constata-se a presença de vários aspectos em comum (Caires, 1998, 2001). Às seis categorias iniciais surgem acrescidas duas outras, que não surgiam contempladas no estudo anterior. Assim, temos uma categoria de respostas mais

relacionada com a *pessoa do supervisor*, a qualidade da relação e a postura assumida no seio da mesma, uma segunda categoria abarcando aspectos mais relacionados com a *qualidade do apoio disponibilizado* e com a estrutura e organização da supervisão assegurada, surgindo uma terceira relacionada com a percepção do estagiário relativamente à *competência do supervisor da universidade*. Numa quarta categoria, surgem discriminadas as apreciações dos alunos em relação à *disponibilidade demonstrada* pelo(s) seus(s) supervisor(es) e, numa quinta, é feita alusão a aspectos mais relacionados com o *feedback*. Numa sexta categoria, as críticas dos estagiários centram-se nas *condições da supervisão*. Entre as duas novas categorias emergidas constam as questões mais ligadas à *avaliação dos estágios* e ao *excesso de exigências colocadas*. No quadro 8.21 é dada a conhecer a distribuição das respostas dos sujeitos pelas oito categorias identificadas, no primeiro e segundo momentos da avaliação.

QUADRO 8.21 – Elicitações a aspectos negativos apontados à supervisão recebida na universidade

CATEGORIAS	INÍCIO DO ESTÁGIO (n=172)	FINAL DO ESTÁGIO (n=167)
1. Caract. Pessoais/Relação	80 (21.9%)	90 (24.7%)
2. Qualidade do apoio e estrutura da supervisão	18 (4.9%)	21 (5.8%)
3. Competência	35 (9.6%)	21 (5.8%)
4. Disponibilidade	49 (13.4%)	78 (21.4%)
5. Feedback	5 (1.4%)	18 (4.9%)
6. Condições da supervisão	16 (4.4%)	18 (4.9%)
7. Avaliação estágio	87 (23.8%)	69 (19.0%)
8. Exigências excessivas	60 (16.4%)	43 (11.8%)
Outros	16 (4.4%)	6 (1.6%)
TOTAL	366	364

No que se refere aos aspectos negativos salientados em relação à *pessoa do supervisor* ou à qualidade da relação mantida, estas ocupam 21,8% das produções dos 172 sujeitos que responderam a esta questão no início do estágio, subindo esse valor para 24.7% na fase final. Agressividade, cinismo, frieza ou intolerância são alguns dos “predicados” atribuídos à pessoa do supervisor da universidade que, segundo os testemunhos de alguns estagiários, assumia uma postura de

autoritarismo, arrogância e, nalguns casos, de parcialidade na forma como tratava os estagiários de um mesmo núcleo. Outros, ainda, referem a humilhação de que se sentiram vítimas no seio desta relação, bem como algum abuso de poder. A ausência de autonomia, excessivo controlo, desrespeito pelas ideias do estagiário e imposição das suas próprias ideias são exemplos de outras críticas dirigidas ao supervisor da universidade.

No que diz respeito à *qualidade do apoio* assegurado e da estrutura e organização da supervisão, o número de eliciações dos sujeitos assumiu um peso diminuto se atendermos ao total de eliciações a este item, quer no início, quer no final do estágio (5% e 6%, respectivamente). O mesmo se verificou em relação às alusões feitas ao *feedback* recebido (críticas destrutivas, ausência ou *feedback* tardio e pouco específico, falta de objectividade...) que, muito embora elicitado com maior frequência no final do estágio, surge entre os aspectos menos evocados em termos de críticas à supervisão recebida na universidade.

Fortemente salientadas foram as questões relacionadas com a *avaliação dos estágios*, surgindo as críticas dos alunos dirigidas não apenas à organização deste processo (indefinição dos objectivos do estágio, falta de articulação entre supervisores, detenção de 50% do peso da nota pelo supervisor da universidade, o valor excessivo atribuído ao *Dossier*...) mas, também, à própria vivência do mesmo (o sentir-se observado, o elevado constrangimento e ansiedade despoletados pela presença do supervisor da universidade, o medo de cometer erros na sua presença, o artificialismo da situação...) e aos resultados da avaliação. No que se refere a este último, as críticas dos estagiários centraram-se, fundamentalmente, no seu carácter injusto, nomeadamente pelo facto de, segundo estes, o supervisor da universidade não deter elementos suficientes para avaliar fidedignamente o seu desempenho, uma vez que tal avaliação surge meramente fundamentada nas poucas aulas assistidas e no *Dossier de estágio*. Esta crítica tem, aliás, sido encontrada noutros estudos (Lima *et al.*, 1995; Cardoso, 1999; Borralho, 2001; Grilo, 2002). De salientar que, na nossa amostra, é fundamentalmente no *processo de avaliação* que se centram as críticas relativas a um primeiro momento do estágio, as quais descem significativamente na fase final (de 79 eliciações para 31). O padrão inverso é observado em relação às questões mais associadas ao *resultado desta avaliação*, que sobe de 5 para 29 eliciações.

Um outro aspecto salientado pelos estagiários prendeu-se com a pouca *disponibilidade demonstrada* pelo supervisor da universidade, traduzida em termos de "pouca supervisão", "indiferença/desinteresse", "desleixo" ou em "poucas aulas assistidas". No início do estágio, esta falta de disponibilidade traduziu-se, nalguns casos, pela ausência de qualquer contacto ou, mesmo, pelo desconhecimento de

quem se tratava. Na fase final do estágio, o número de eliciações nesta subcategoria aumentou (de 13.3% para 21.4%), parecendo os valores observados revelar uma crescente necessidade do apoio deste supervisor (nomeadamente em tarefas como a monografia, o *Dossier de Estágio...*), que, nalguns casos, foi sentida como não tendo sido correspondida.

No que se refere à *competência do supervisor* da universidade, as críticas dos alunos dirigem-se, fundamentalmente, ao facto do seu supervisor desconhecer a realidade das escolas e, por isso, avançar com pistas desajustadas em termos de actuação dos estagiários. Uma abordagem demasiado teórica, a falta de preparação pedagógica do supervisor ou alguns erros científicos fizeram também parte dos testemunhos dos estagiários. De salientar, ainda, o elevado número de eliciações reportadas às excessivas exigências impostas pelo supervisor da universidade (excesso de trabalho, elevado número de planificações exigidas, excesso de rigor e responsabilidades atribuídas ao estagiário). De não esquecer, por último, a alusão às *condições desfavoráveis* em que decorria a supervisão na universidade, derivando estas, geralmente, das grandes distâncias percorridas entre a escola e a universidade, e das elevadas despesas daí decorrentes.

Reportando-nos, agora, às *críticas* dirigidas *ao(s) supervisor(es) da escola* (item 64), apresentamos no quadro 8.22 as respostas dos estagiários para as várias categorias formadas. Também aqui, a frequência das respostas cobre os dois momentos do estágio (início e final).

QUADRO 8.22 – Eliciações a aspectos negativos apontados à supervisão recebida na escola

CATEGORIAS	INÍCIO DO ESTÁGIO (n=158)	FINAL DO ESTÁGIO (n=141)
1. Caract. Pessoais/Relação	81 (25.2%)	71 (25.3%)
2. Qualidade do apoio e estrutura da supervisão	29 (9.0%)	22 (7.8%)
3. Competência	26 (8.1%)	25 (8.9%)
4. Disponibilidade	43 (13.4%)	52 (18.5%)
5. Feedback	7 (2.2%)	13 (4.6%)
6. Condições da supervisão	-	-
7. Avaliação do estágio	65 (20.2%)	53 (18.9%)
8. Exigências	58 (18.1%)	36 (12.8%)
Outros	12 (3.7%)	9 (3.2%)
TOTAL	321	281

Tal como se pode verificar, olhando as respostas dos estagiários aos dois momentos de avaliação, foram menores as críticas dirigidas à supervisão recebida na escola, quando comparadas com as apreciações feitas ao supervisor da universidade. Tais críticas incidiram, fundamentalmente, sobre a *pessoa do supervisor da escola* e a postura por este mantida no seio da relação de supervisão, representando estas - nos dois momentos da avaliação - cerca de um quarto das elicitaciones dos sujeitos. Uma vez mais, os alunos salientaram o excessivo controlo do supervisor, a imposição de ideias ou a falta de autonomia dada aos estagiários. A "falta de espaço", de "privacidade", a par do pouco apoio emocional ou da pouca compreensão dos seus problemas/dificuldades e dos obstáculos criados à sua iniciativa, ou, a imposição de métodos de trabalho fizeram parte do rol de dificuldades experienciadas no seio desta relação.

No que diz respeito à *qualidade e organização do apoio* assegurado pelo(s) supervisor(es) da escola, as críticas dos alunos enfatizaram a falta de apoio à preparação das aulas, o pouco apoio científico prestado ou alguma incoerência e/ou falta de estrutura no modo como orientaram os estagiários. A estas críticas somam-se as referentes ao *feedback* dado por este(s) supervisor(es) que, alguns alunos, classificaram como excessivamente crítico, muito centrado nos aspectos negativos e não acompanhado por qualquer tipo de apoio. Outros apontaram a falta de objectividade ou o carácter vago e/ou superficial de tal *feedback*, para além daqueles que referem a total ausência ou a insuficiência do mesmo.

No que se refere às lacunas identificadas no *nível de competência* do(s) supervisor(es) da escola, o número de elicitaciones mantém-se praticamente constante do primeiro para o segundo momento da avaliação. Algumas críticas centram-se nas limitações científicas existentes, traduzidas por verbalizações do tipo: "pouca preparação científica", "pouco rigor" ou "erros científicos". Pouco profissionalismo, falta de rigor metodológico ou um "mau exemplo" constaram, igualmente, entre as críticas tecidas pelos estagiários, tendo alguns afirmado que pouco aprenderam com o seu supervisor da escola.

Curioso será notar a diferença na natureza/conteúdo das críticas feitas à competência do supervisor da universidade e da escola. Assim, no que se refere ao primeiro, estas incidem nas lacunas ao nível do seu "conhecimento prático" (conhecimento pedagógico, conhecimento da realidade das escolas...), enquanto que em relação ao supervisor da escola a ênfase é dada a fragilidades na sua competência científica e na postura profissional adoptada. A ênfase dada a diferentes aspectos da supervisão na escola e na universidade parece traduzir diferentes expectativas dos estagiários em relação a cada um dos seus supervisores. Na origem destas diferenças poderão estar as naturais especificidades

dos papéis e contextos em que cada um destes supervisores actua (e que cada um domina melhor) mas, também, a marcada diferenciação de papéis que, por vezes, alguns dos supervisores fazem questão de enfatizar. Esta diferenciação (por vezes excessiva e correndo o risco de "cavar" um fosso entre dois papéis supostamente complementares) tem, aliás, vindo a ser referida por alguma literatura na área (Guyton & McIntyre, 1990; Maynard, 1996; Bullough & Kauchak, 1997; Beck & Kosnik, 2000).

Em termos da insatisfação revelada relativamente à *disponibilidade do(s) seus supervisor(es) da escola*, esta cobre 13% das elicitaciones dos sujeitos no início do estágio e 18% no final. O pouco tempo disponibilizado aos estagiários ou algum alheamento, cobrem parte do rol de comentários negativos. Alguns dos estagiários atribuíram esta falta de disponibilidade do supervisor ao "pouco empenho" revelado, à sua "indiferença" ou desinteresse pelos estagiários, que um ou outro aluno viveu como uma situação de "abandono".

Olhando as respostas dos sujeitos à categoria *Avaliação*, verifica-se que, quer no início, quer no final do estágio, as críticas neste aspecto representam cerca de 20% das elicitaciones no item 64. De referir, também, que os aspectos salientados a este respeito se centram fundamentalmente no *processo de avaliação* (87,7% do total de elicitaciones nesta categoria no primeiro momento da avaliação), reflectindo o desconforto de se sentirem constantemente observados/avaliados (e.g. "ser observado", "medo de decepcionar", "gera apreensão"...). Num segundo momento, a centração dos alunos nestas questões diminui (54.7%), mantendo-se, no entanto, bastante elevada. Nesta altura, regista-se um aumento das críticas em relação aos *resultados da avaliação* (que de 6%, no primeiro momento, passa para 39,6% no final do estágio), o que seria de esperar face ao protagonismo que a nota de estágio assume nesta recta final.

Muito embora os anteriores testemunhos dêem a conhecer a presença de várias situações geradoras de desconforto e alguma insatisfação por parte dos estagiários em relação à supervisão recebida, a verdade é que, quando confrontados com o item 61 e o item 63, as elicitaciones dos sujeitos são igualmente numerosas e qualitativamente bastante satisfatórias. Nestes dois itens é pedido aos alunos que identifiquem três dos aspectos mais positivos da supervisão recebida na universidade e na escola. No quadro 8.23 são dadas a conhecer as apreciações feitas pelos alunos em relação ao supervisor da universidade (item 61). As suas respostas são apresentadas em termos de número de elicitaciones em cada uma das categorias identificadas, e tomando o início e o final do estágio.

Tal como se pode observar através da leitura deste quadro, são vários os elogios tecidos à *pessoa do supervisor* da universidade e à relação com este

mantida. Tais aspectos representam 21% das elicitções dos alunos num primeiro momento do estudo e 29,2% já próximo do final do estágio. Abertura, bom senso, acessibilidade e humanismo foram alguns dos predicados atribuídos à pessoa do supervisor da universidade, às quais alguns acrescentaram a simpatia, a “lucidez” e a sinceridade. No que se refere à qualidade da relação mantida com este supervisor, as respostas dos sujeitos remetem para a boa relação existente, para um ambiente de confiança e empatia e, nalguns casos, mesmo, para a amizade e/ou cumplicidade que marcaram tal relação. É de destacar, também, entre os elogios feitos à figura do supervisor, a calma e confiança transmitidas em relação às capacidades do estagiário que, para alguns, representou uma importante fonte de motivação e de apoio emocional, nomeadamente num ou noutro caso em que o aluno colocou a hipótese de desistir. De salientar, a autonomia concedida pelo supervisor da universidade como um aspecto igualmente valorizado pelos estagiários.

QUADRO 8.23 – Elicitções a aspectos positivos apontados à supervisão recebida na universidade

CATEGORIAS	INÍCIO DO ESTÁGIO (n=186)	FINAL DO ESTÁGIO (n=188)
1. Caract. Pessoais/Relação	79 (20.6%)	121 (29.2%)
2. Tipo Apoio/Formativo	147 (38.3%)	86 (20.8%)
3. Competência	32 (8.3%)	90 (21.7%)
4. Disponibilidade	79 (20.6%)	80 (19.3%)
5. Feedback	14 (3.6%)	25 (6.0%)
Sem aspectos Positivos	3 (0.8%)	3 (0.7%)
Sem informação	22 (5.7%)	-
Outros	8 (2.1%)	9 (2.2%)
TOTAL	384	414

Quanto ao *tipo e qualidade do apoio* assegurado, é sobre estes que incidem 38,3% das elicitções dos sujeitos no início do estágio, representando, nesta fase inicial, a categoria mais frequentemente evocada. No segundo momento da avaliação, muito embora continue a ser das categorias mais elicitadas, a sua percentagem diminuiu para 21%. O decréscimo observado poderá estar associado à tendência dos alunos para, à medida que vão avançando no seu estágio, passarem a depender mais do apoio do supervisor da escola, uma vez que é com este que passam grande parte do tempo. Tal diminuição não significa, no entanto, uma

menor satisfação com a qualidade da relação estabelecida com o supervisor da universidade ou com o acompanhamento aí recebido. Se olharmos o quadro 8.23 podemos constatar que em todas as categorias, à excepção desta última (tipo de apoio), o número de eliciações aumenta do início para o final do estágio, nomeadamente em termos de referência à pessoa do supervisor, à relação mantida e à sua competência.

No que se refere aos aspectos positivos do *apoio formativo* assegurado na universidade, os alunos destacam aspectos como o apoio científico e teórico prestados, algumas das pistas sugeridas em termos de intervenção (material didáctico, gestão de comportamentos, novas metodologias...), a ajuda dada em termos da superação de alguns erros científicos, ou a reflexão ocorrida nas sessões de supervisão. Alguns destes estagiários apontaram tais sessões como um importante momento de aprendizagem, um apoio ao seu crescimento, representando, inclusive, para alguns, um aspecto central do acompanhamento do seu estágio. Para outros, a relevância deste “espaço formativo” na universidade não parece ter sido tão significativa, sendo, no entanto, apontada como importante na medida em que surgia como “uma segunda opinião”, igualmente útil em termos das suas práticas e aprendizagens. De referir, ainda, as alusões feitas ao apoio dado pelo supervisor da universidade ao nível da elaboração da monografia de estágio ou do projecto de investigação.

No que concerne às apreciações feitas à *competência do supervisor* da universidade, estas remeteram para o domínio científico e linguístico do mesmo, para o nível de experiência revelado, bem como para o seu grande profissionalismo e rigor. De referir que, alguns alunos, apontaram o supervisor da universidade como cientificamente mais competente do que o supervisor da escola. Por essa razão, diziam-se mais satisfeitos com o apoio científico recebido na universidade. No que diz respeito à disponibilidade revelada por este(s) supervisor(es), a flexibilidade de horários, o empenho, a dedicação, a ajuda constante e o interesse revelados foram largamente enfatizados. Um ou outro aluno disse, inclusive, sentir-se mais acompanhado pelo supervisor da universidade do que pelo da escola. Em termos de *feedback*, a frequência das eliciações dos sujeitos foi menor, tendo incidido, fundamentalmente, na pertinência, carácter construtivo e clareza do mesmo.

Debruçando-nos, agora, sobre as apreciações positivas feitas ao *supervisor da escola* (item 63), é de salientar, antes de mais, o emergir de uma sexta categoria, relativa ao *apoio dado à integração institucional*. No quadro 8.24 é apresentada a distribuição das respostas dos sujeitos ao item 63, no início e no final do estágio. Através deste, poder-se-á constatar que, em ambos os momentos da avaliação,

foram mais as eliciações e o número de sujeitos que enunciaram aspectos positivos em relação ao(s) seu(s) supervisor(es) da escola do que em relação ao supervisor da universidade (à semelhança do que se havia verificado num outro estudo anterior – Caires, 1998).

De entre os comentários positivos feitos à supervisão na escola, é de destacar o elevado número de eliciações alusivas à *pessoa do supervisor*, à qualidade da relação e ao apoio emocional recebido. Compreensão, autonomia, solidariedade ou uma relação aberta, foram alguns dos aspectos salientados nesta vertente da sua supervisão, vários deles coincidindo com os já enunciados em relação ao supervisor da universidade. Amizade, ajuda mútua, partilha de experiências, confiança e apoio moral foram também largamente evocados, tendo, inclusive, um ou outro estagiário assumido este supervisor como a sua “rede de salvação”. De salientar, também, os comentários feitos à postura protectora do supervisor da escola, traduzida em verbalizações do tipo “defende os estagiários”, “protege os estagiários”, “luta pelos interesses dos estagiários” sem, no entanto, ficar claro em que contextos é que tal atitude emergia.

QUADRO 8.24 – Eliciações a aspectos positivos apontados à supervisão recebida na escola

CATEGORIAS	INÍCIO DO ESTÁGIO (N=246)	FINAL DO ESTÁGIO (N=201)
1. Caract. Pessoais/Relação	230 (37.5%)	187 (37.3%)
2. Tipo de Apoio Formativo	158 (25.7%)	92 (18.4%)
3. Competência	52 (8.5%)	49 (9.8%)
4. Disponibilidade	146 (23.8%)	132 (26.3%)
5. Feedback	19 (3.1%)	28 (5.6%)
6. Adaptação Escola	5 (0.8%)	4 (0.8%)
Sem aspectos Positivos	1 (0.2%)	2 (0.4%)
Outros	3 (0.5%)	7 (1.4%)
TOTAL	614	501

A elevada satisfação dos estagiários em relação ao *apoio formativo* assegurado pelo(s) supervisor(es) da escola, bem como à qualidade do mesmo surge, no primeiro momento do estágio, como a segunda categoria mais evocada. A ajuda prestada ao nível da estruturação e planificação das aulas, as múltiplas sugestões dadas aos mais variados níveis (gestão de comportamento, gestão do tempo da aula, estratégias de motivação, de apresentação de conteúdos...), a

cedência e indicação de material didático, ou o apoio dado na articulação teoria-prática integram os aspectos mais valorizados. Alguns deles, fazendo apreciações mais globais do apoio pessoal e profissional assegurado por este(s) supervisor(es), salientam o seu importante papel na transmissão de valores, o apoio dado ao seu “crescimento” e aperfeiçoamento, e à sua preparação para o futuro confronto com a profissão docente.

Igualmente valorizada foi a *disponibilidade* revelada pelo(s) supervisor(es) da escola para responder às necessidades dos estagiários (cerca de um quarto das elicitaciones num primeiro e segundo momentos), disponibilidade essa que alguns alunos traduziram por “interesse permanente”, “ajuda constante”, “preocupação com o sucesso dos estagiários”, “esforço” ou “entrega”, acrescentando-se o carácter regular e contínuo deste acompanhamento. No que se refere às apreciações feitas à *competência do(s) supervisor(es) da escola*, grande parte das respostas centraram-se na experiência e na competência destes profissionais (pragmatismo, criatividade, dinamismo, inovação, versatilidade). Profissionalismo, rigor, perfeccionismo ou conhecimento e competência científica foram também salientados por alguns estagiários, para alguns dos quais o supervisor da escola representou um importante modelo profissional. Menor “peso” assumiram as respostas dos sujeitos evocando o *feedback* dado pelo(s) supervisor(es) da escola (críticas construtivas, justas e pertinentes, reforço positivo, objectividade, reconhecimento do esforço do estagiário...) ou o apoio assegurado em termos da integração na instituição-escola.

3.2. Modelo desenvolvimental de Fuller e Bown: Uma síntese

Concluindo a apresentação e discussão dos resultados (quantitativos e qualitativos) obtidos junto da nossa amostra, no que diz respeito às preocupações que marcaram os diferentes momentos do seu estágio, e numa lógica de verificação empírica do modelo proposto por Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975), importa agora sistematizar as principais ilações retiradas da nossa investigação. Desde logo, olhando o conjunto de resultados obtidos, verificamos várias incongruências entre os nossos resultados e os “princípios” postulados por este modelo. Duas incongruências podem ser salientadas: o tipo de preocupações dos sujeitos e a sua evolução ao longo do estágio.

Em primeiro lugar, os nossos resultados não confinam as preocupações dos estagiários às três categorias propostas pelo modelo de Fuller e Bown (*Sobrevivência, Tarefa e Impacto*). Com efeito, um número relevante de elicitaciones

observadas reportam-se a duas novas categorias de preocupações ("*Futuro na profissão*" e "*Núcleo/Supervisão*"), consistentemente presentes ao longo do estágio. Em segundo lugar, a importância relativa das três categorias propostas ao longo do estágio (diferenciação de que decorre a natureza "desenvolvimental" deste processo de formação) também não seguiu, no nosso estudo, a evolução proposta no modelo. Como mostrámos nos gráficos 8.1 e 8.2, as preocupações dos estagiários com a *Sobrevivência*, em vez de diminuírem com o avançar no estágio, intensificam-se. As preocupações com a *Tarefa*, mesmo aumentando do primeiro para o segundo momento da avaliação - como previsto pelo modelo de Fuller e Bown -, não assumem a relevância postulada, continuando as preocupações dos estagiários a centrar-se fundamentalmente na sua *Sobrevivência*. Ao mesmo tempo, a auto-descentração progressiva dos estagiários e a sua preocupação crescente com os alunos (*Impacto*), tal como era proposto no modelo, também não se verificam nos nossos resultados. De acordo com alguma da literatura na área, a diminuição observada em termos das preocupações com o *Impacto* poderá dever-se ao abandono de uma visão mais idealista pelos estagiários, e ao emergir de uma postura mais defensiva (*Sobrevivência*), face aos problemas sentidos na turma, na escola e na docência.

Finalmente, a não verificação do modelo de Fuller nos dados obtidos leva-nos a destacar o contexto social diferente em que o modelo foi apresentado (década de 70) e o agora testado. Os protagonistas são diferentes, como aliás os desafios colocados pela profissão docente. Na actualidade, quando boa parte destes candidatos sente sérias dificuldades em aceder à profissão docente, no final do seu estágio, ou em que os problemas de indisciplina e abandono/desmotivação escolar acompanham a maior abertura da escola a grupos sociais mais latos e menos identificados com a sua cultura, podemos antecipar e, agora, justificar o maior "protagonismo" que as preocupações com a *Sobrevivência* assumiram no nosso estudo. Assim, e à medida que aumentam os constrangimentos externos, podem-se prolongar no tempo as preocupações auto-centradas dos estagiários e, mesmo, dos professores no início da sua actividade profissional.

4. Vivências e percepções de estágio: Resultados nas cinco subescalas do IVPE-ES(LE)

Nesta terceira parte da componente empírica da tese, alargamos a análise das vivências e percepções dos estagiários, aos resultados nas cinco dimensões do IVPE-ES(LE). Agora, os testemunhos dos sujeitos são analisados tomando o *score*

total nos itens que integram cada uma das dimensões/subescalas deste Inventário ("Socialização Profissional e Institucional"; "Aspectos Sócio-Emocionais"; "Aspectos Vocacionais"; "Apoio/Recursos/Supervisão"; e "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional"). Tendo o instrumento sido aplicado - na sua versão integral - no início e no final do estágio, as análises a realizar em seguida tomarão estes dois momentos formativos. Uma vez mais se procuram averiguar as oscilações sofridas no repertório experiencial destes formandos, considerando esses dois momentos do seu estágio.

Recorrendo às diversas ferramentas de análise que a estatística oferece, procurar-se-á considerar elementos de índole quantitativa e qualitativa do repertório experiencial dos estagiários. Neste último caso, centrar-nos-emos, em particular, nas respostas à componente mais aberta do Inventário. Tais respostas, mais descritivas e exemplificativas das vivências e percepções inerentes à pontuação atribuída em itens de conteúdo similar, servem para clarificar e enriquecer alguns dos conteúdos explorados, sendo, por isso, intercaladas com as respostas dos estagiários à componente quantitativa do Inventário.

Por último, importa referir que as análises se reportam não apenas à amostra globalmente considerada mas, também, a subgrupos de estagiários considerando o género, a área do curso, a ordem de escolha do curso, ou outras variáveis mais pontualmente consideradas. Através destas procuraremos alargar a nossa compreensão dos resultados e discursos obtidos, dando a conhecer, em maior detalhe, os contornos e as dinâmicas do "Tornar-se professor".

4.1. Resultados nas cinco subescalas do IVPE-ES_(LE) tomando a amostra global

No quadro 8.25 são apresentados os dados relativos à distribuição das respostas dos sujeitos nas cinco dimensões do IVPE-ES_(LE). A informação apresentada considera a média (M), desvio-padrão (D.P) e valor mínimo e máximo (Min.-Máx.) por subescala. É também indicado o número de itens contidos em cada uma das subescalas, por forma a permitir a ponderação das médias indicadas e a comparação das respostas dos sujeitos nas várias subescalas. De referir que valores mais altos nas médias traduzem maiores índices de satisfação ou vivências pautadas por menores dificuldades.

Olhando os valores do quadro 8.25, constatam-se algumas mudanças nas vivências e percepções dos alunos entre o início e o final do seu estágio. Recorrendo ao *t-test* para a análise da diferença de médias em *amostras*

emparelhadas, tais mudanças são estatisticamente significativas quanto ao grau de adaptação percebido relativamente à inserção na escola e na profissão ("Socialização Profissional e Institucional": $t=-4.806$; $g.l.=224$; $p<0.001$), aos ganhos decorrentes do estágio em termos de "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional" ($t=-5.166$; $g.l.=224$; $p<0.001$) e às questões do foro Vocacional ($t=-4.962$; $g.l.=224$; $p<0.001$).

No que se refere à dimensão "Socialização Profissional e Institucional", as diferenças observadas apontam para a conquista de maiores níveis de integração no final do estágio, e para a presença de níveis de satisfação bastante razoáveis (próximos do nível 4 numa escala *likert* de 5 pontos) em relação a aspectos como o apoio e acolhimento recebidos no seio da instituição, os recursos e dinâmicas da escola ou os diferentes interlocutores com quem teve a oportunidade de conviver e trabalhar (alunos, professores, direcção da escola...). O mesmo tipo de tendência foi encontrado nas respostas à dimensão "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional", indiciando o impacto positivo do estágio no desenvolvimento e aprendizagens dos professores neófitos. Os resultados obtidos apontam para a superação de algumas das dificuldades vividas no início do estágio, apresentando os sujeitos, no final, maiores níveis de confiança/satisfação relativamente às competências adquiridas e às condições asseguradas no sentido da sua promoção. No que se refere aos "Aspectos Vocacionais", os valores obtidos indicam uma identidade profissional mais consolidada no final do estágio, uma maior satisfação com a escolha vocacional realizada e/ou maiores níveis de confiança relativamente à sua "vocação" para a docência.

Quadro 8.25 – Resultados nas cinco subescalas do IVPE-ES(LE)

Dimensões	INÍCIO ESTÁGIO (A)			FINAL ESTÁGIO (C)		
	Média	D.P.	Min-Max	Média	D.P.	Min-Max
Socialização (17 itens)	59.0 (3.47)	8.75	30-81	62.9 (3.70)	8.71	37-85
Sócio-emocional (13 itens)	40.7 (3.13)	7.93	18-62	41.7 (3.21)	8.80	18-62
Vocacional (12 itens)	42.9 (3.58)	6.22	15-56	45.4 (3.78)	5.57	28-57
Supervisão (9 itens)	29.0 (3.22)	5.36	15-45	29.9 (3.32)	5.15	15-43
Aprendizagem (9 itens)	31.2 (3.47)	4.36	17-45	33.3 (3.70)	3.99	21-42

Neste mesmo sentido surgem as respostas dos sujeitos ao item 60 do IVPE-ES(LE) - "Sinto que o estágio me tem levado/me levou a crescer como pessoa". Especificamente centrado na exploração dos ganhos ocorridos na pessoa do estagiário (ao nível intra e interpessoal), as respostas dos sujeitos acabaram por dar, também, expressão aos ganhos ocorridos na esfera vocacional, numa vertente mais relacionada com a competência profissional, e à maior autonomia financeira conquistada durante o ano de estágio¹. O quadro 8.26 dá a conhecer a distribuição das respostas dos sujeitos pelas cinco categorias emergidas no seu discurso.

QUADRO 8.26 – Crescimento pessoal associado à experiência de estágio, no início e no final do estudo

CATEGORIAS	INÍCIO ESTÁGIO (A)	FINAL ESTÁGIO (C)
1. Intrapessoais	168 (41.9%)	162 (47.5%)
2. Interpessoais	96 (23.9%)	80 (23.5%)
3. Comp. Profissionais	80 (20.0%)	65 (19.1%)
4. Vocacionais	42 (10.5%)	25 (7.3%)
5. Autonomia Financeira	9 (2.2%)	4 (1.2%)
Outros^[*]	6 (1.5%)	5 (1.5%)
TOTAL	401	341

[*] Esta categoria abarcou respostas que, pelo seu carácter particular, pela sua indefinição ou carácter vago não foi possível integrar em qualquer outra categoria. Delas são exemplo respostas como "Aprende mais do que na Universidade", "Atinge objectivos" ou "Esclarece receios".

Entre os ganhos evocados por estes candidatos, destacam-se o maior número de eliciações feitas às esferas intra e interpessoais para as quais, aliás, se orienta o item 60. Assim, entre os "crescimentos" ocorridos em termos intrapessoais são de salientar as alusões feitas aos maiores níveis de auto-estima e auto-confiança conquistados, ao maior auto-controlo adquirido e à maior "calma para encarar os problemas". Uma maior determinação, auto-disciplina ou "firmeza nas decisões" parecem significar que, para alguns destes futuros professores, o estágio representou um impulsionador do "carácter mais firme" conquistado. De referir, também, as eliciações dos sujeitos sugerindo uma maior "maturidade", à qual se associam respostas do tipo "maior realismo", "discernimento", um "maior sentido de responsabilidade" ou "ponderação". Uma maior auto-reflexão, uma maior consciência das suas próprias limitações ou o "saber o que não quero" ilustram,

¹ Os alunos auferem um salário durante o estágio pedagógico, gozando do estatuto de professor contratado.

também, o maior auto-conhecimento adquirido em resultado da experiência de estágio.

No que diz respeito às respostas que remetem para os ganhos ocorridos ao nível interpessoal, as verbalizações dos sujeitos apontam para uma crescente abertura aos outros (auto-descentração, altruísmo, paciência, maior tolerância e abertura à opinião dos outros...) e um maior à vontade nas relações estabelecidas (assertividade, competências sociais, desinibição, "segurança interpessoal"...). Estas poderão, aliás, ser interpretadas como, simultaneamente, um produto e um impulsionador das significativas conquistas realizadas na vertente institucional do seu estágio. De destacar, ainda, as alusões feitas ao crescimento ocorrido no seio das relações, à troca de experiências, à cumplicidade conquistada, e a algumas das amizades construídas ou consolidadas durante o estágio.

No que se refere à categoria "Competências profissionais", as respostas dos sujeitos dispersaram-se entre elicitacões mais vagas (e.g. "abrir de horizontes", aquisição de conhecimento profissional, experiência de vida e/ou profissional) e o desenvolvimento de competências profissionais mais específicas (liderança, identificação/reconhecimento das dificuldades dos alunos, competências linguísticas...), passando, ainda, por um conjunto de competências que aqui designamos de "potencial de crescimento". Estas últimas reúnem um conjunto de características que, em nosso entender, poderão constituir-se em elementos-chave do desenvolvimento profissional destes candidatos a professores. Assim, a auto-crítica, a curiosidade, o gosto pelo conhecimento, a vontade de ir mais longe ou de querer dar o seu melhor, poderão constituir-se em alicerces dos desenvolvimentos futuros, dando sentido àquilo que alguns alunos classificam de "formação contínua" (não no sentido formal do termo, mas, assumindo o processo de crescimento profissional como constante e inacabado). O espírito crítico, a reflexão contínua, a capacidade de pedir ajuda e de aprender com os erros surgiram, igualmente, entre os testemunhos dos alunos, sendo vários deles apontados na literatura como essenciais ao desenvolvimento profissional dos professores (Dewey, 1956; Schön, 1987; Alarcão, 1996; Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

Finalmente, e referindo-nos às respostas dos sujeitos mais centradas nos ganhos ocorridos na *esfera vocacional*, o "sentir-se útil", o "guiar os alunos", a "concretização de um sonho" ou o prazer decorrente do "ajudar alguém" vão, uma vez mais, ao encontro daquilo que autores como Serow (1998) e Newman (2000) classificam como uma espécie de "chamamento", e que alguns destes alunos parecem sentir. A confirmação ou a descoberta da sua "vocação" para o ensino, a edificação da sua identidade como professor, ou o sentimento de realização pessoal

e/ou profissional fizeram também parte das verbalizações destes sujeitos perdendo, no entanto, alguma expressão na fase final do estágio.

As elevadas conquistas realizadas em três das subescalas do IVPE-ES(LE) - "Socialização Profissional e Institucional", "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional" e "Aspectos Vocacionais" - não encontraram total correspondência nas duas restantes subescalas do inventário ("Aspectos Sócio-Emocionais e Apoio/Recursos/Supervisão"). Muito embora se tivessem registado mudanças no sentido positivo, estas não assumiram significado estatístico, mantendo-se, no final do estágio, como as duas áreas de menor satisfação. Esta tendência foi, aliás, observada no início do estágio, revelando-se como as duas áreas mais "fragilizadas" em termos de satisfação dos sujeitos ou como indiciando a presença de maiores dificuldades. Apesar da tendência observada, refira-se a presença de valores ligeiramente superiores ao ponto três (de uma escala *likert* de 5 pontos) revelando índices que, embora menos satisfatórios quando comparados com as três restantes subescalas (que se encontram mais próximas do ponto 4), dão a conhecer um nível intermédio de satisfação/dificuldade.

Uma exploração mais atenta das baixas oscilações observadas entre os *scores* das respostas dos sujeitos na dimensão Apoio/Recursos/Supervisão (cf. quadro 8.5 e quadro 8.25) permite-nos constatar que, muito embora os *scores* totais se aproximem bastante nos dois momentos avaliados, o contributo de cada item para estes totais diverge de um momento para o outro. Ou seja, as poucas oscilações neste valor devem-se, fundamentalmente, aos maiores níveis de satisfação manifestados em relação à autonomia (menor controlo) e apoio concedidos pelos seus supervisores numa fase mais avançada do seu estágio, aumentando, em contrapartida, as manifestações de desagrado em relação aos critérios utilizados na avaliação dos estagiários, que ganham particular relevo nesta fase final. Estas já haviam, aliás, emergido nas verbalizações dos sujeitos ao item 57 (indefinição de critérios, falta de uniformidade, parcialidade...), também na última fase do estudo, surgindo igualmente no item 56 ("Tenho momentos do estágio em que penso em desistir") como o terceiro motivo mais evocado para justificar uma possível desistência.

No quadro 8.27 surgem discriminadas as respostas dos sujeitos ao item 56, dando a conhecer a frequência com que os diferentes motivos referenciados na segunda parte do item foram assinalados pelos sujeitos (vide Anexo A). Neste quadro faz-se apenas constar informação relativa aos sujeitos que, no início e/ou no final do estágio, ponderaram a hipótese de desistir (respostas do nível 1 a 3).

Olhando o quadro 8.27, poder-se-á verificar que, à parte das questões mais relacionadas com a nota de estágio (que só surge numa fase final), os elevados

índices de desgaste físico e emocional, a desmotivação e a desilusão com o Sistema de Ensino surgem como as quatro razões mais elicitadas pelos sujeitos nos dois momentos da avaliação realizada (muito embora em número mais reduzido no final do estágio). O peso significativo de cada uma delas para justificar uma eventual desistência do estágio parece enfatizar as inúmeras fragilidades geradas pelo estágio ao nível do equilíbrio físico, psicológico e emocional destes indivíduos (cansaço, insegurança, desmotivação, desilusão...). Esta questão parece ser bem reforçada pelo significativo número de sujeitos que, mesmo a cerca de um mês do desfecho do estágio, ponderam mais seriamente esta hipótese (12 pontuando no nível 1, e outros 21 no nível 2 - cerca de 15% do total da amostra). A intensidade ou o carácter cumulativo e prolongado que muitos dos stressores presentes nesta etapa assumem no repertório de vivências destes candidatos, poderão ser altamente desestruturantes para alguns destes sujeitos.

QUADRO 8.27 – Motivos apontados para eventual desistência do estágio

Motivos	Frequência das respostas	
	INÍCIO DO ESTÁGIO (N=93)	FINAL DO ESTÁGIO (N=89)
Desgaste físico	54 (19.1%)	45 (17.8%)
Má relação com colegas de grupo	11 (3.9%)	13 (5.1%)
Problemas pessoais/desgaste emocional	60 (21.2%)	33 (13.0%)
Desmotivação	45 (15.9%)	39 (15.4%)
Desilusão com o Sistema de Ensino	44 (15.5%)	34 (13.4%)
Insatisfação com o curso escolhido	9 (3.2%)	13 (5.1%)
Má relação/insatisfação com orientador(es)	20 (7.1%)	17 (6.7%)
Dif. de adaptação à escola	7 (2.4%)	0
Insegurança pessoal	33 (11.7%)	21 (8.3%)
Insatisfação com a nota (só consta da 2ª aplicação)	-	38 (15.0%)
TOTAL	283	253

Os dados anteriores parecem, de algum modo, ilustrar algumas das manifestações associadas àquilo que tem vindo a ser descrito como o “choque da realidade” (Muller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978; Veenman, 1984; Vila, 1988; Cole & Knowles, 1993; Machado, 1996), e que, para alguns dos candidatos a professores, é dificilmente superado durante o seu ano de estágio. Aliás, a desilusão demonstrada em relação ao Sistema de Ensino, a desmotivação revelada, ou a insegurança ainda presente entre vários dos alunos já próximo do final do

estágio (ou seja, pouco antes de entrarem autonomamente no mercado de trabalho) parecem, de algum modo, indiciar o não contornar das (naturais) dificuldades associadas a este primeiro “embate” e alguma apatia ou resignação perante a sua incapacidade em lhes fazer frente. Estes são, provavelmente, os casos que a literatura descreve como os indivíduos que, sentindo-se de tal forma “esmagados” pela situação (percepcionada como inultrapassável), acabam por assumir uma postura de marcada passividade e resignação, nalguns casos culminando no afastamento do estágio ou, mesmo, do curso (Muller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978; Johnston, 1994; Beach & Pearson, 1998).

Foram também alguns destes casos que, em resposta ao item 58 (“Assinale três sentimentos negativos associados à sua experiência de estágio”), evocaram respostas do tipo “angústia”, “ansiedade”, “pressão” ou, mesmo, “desespero”, às quais se associaram verbalizações como “debilidade”, “falta de energia” ou “exaustão”. Algumas alterações ao nível psicofisiológico, nomeadamente nas suas rotinas de sono e de alimentação marcaram, também, as respostas de alguns destes formandos. Frustração, incerteza, impotência, baixa auto-estima, “inferioridade” ou depressão juntam-se a alguns dos sentimentos negativos evocados. Refira-se, no entanto, que muito embora este tipo de manifestações possa ser particularmente enfatizado pelos alunos mais “fragilizados”, estas fizeram também parte do repertório de vivências da maioria dos sujeitos da nossa amostra. O que distingue os primeiros dos restantes colegas é a prevalência deste tipo de manifestações (e a maior intensidade com que são verbalizadas) ainda na fase final do estágio, e a sua repetida alusão em vários itens do inventário.

Apesar do carácter particularmente intenso e duradouro que estas dificuldades assumem entre alguns dos formandos, a verdade é que os testemunhos recolhidos junto da nossa amostra revelam que, para além de a grande maioria dos estagiários ter sido capaz de superar o “choque” inicial, e de ter contornado muitas das dificuldades vivenciadas no início do estágio, esta etapa representou um momento determinante no seu crescimento pessoal e profissional, e altamente gratificante sob o ponto de vista emocional. Exemplo disso são os testemunhos dos sujeitos no item 60 (ganhos pessoais), ou os sentimentos positivos evocados em resposta ao item 59 (“Assinale três sentimentos positivos associados à sua experiência de estágio”). As suas verbalizações neste último item dão a conhecer uma experiência com uma componente afectiva muito forte e “salpicada” por uma grande diversidade de tonalidades emocionais. No quadro 8.28 dá-se a conhecer a distribuição das respostas dos sujeitos a este item, nas oito categorias emergidas.

Partindo da grelha utilizada no estudo de 1997/98 (Caires, 1998, 2001), constituída por apenas três categorias gerais, procedeu-se a uma análise mais fina das respostas dos sujeitos, tendo desta resultado cinco novas categorias. Assim, a par dos sentimentos associados à esfera *intrapessoal*, *interpessoal* e de uma outra mais ligada às *competências e aprendizagens* decorrentes da experiência de estágio surgem, agora, categorias mais especificamente associadas à *integração na escola* e à relação estabelecida com os seus diferentes agentes (alunos, professores, direcção da escola...), às relações construídas no seio do próprio *núcleo de estágio* (com os colegas e com os supervisores), ou aos sentimentos associados à confirmação ou descoberta da “*vocação*” para a docência e a todo o prazer e entusiasmo associados ao contacto com o ensino. Nas duas restantes categorias – *independência económica* e “*alívio*” – constam as respostas em que o sujeito dá a conhecer, respectivamente, a sua satisfação com o facto de ser remunerado e de, pelo menos durante o seu estágio, ser autónomo financeiramente; e aquelas em que está patente o prazer de ter concluído o curso ou o “*alívio*” por ter chegado ao fim do estágio.

QUADRO 8.28 – Sentimentos positivos associados ao estágio

CATEGORIAS	INÍCIO DO ESTÁGIO (n=250)	FINAL DO ESTÁGIO (n=208)
1. Intrapessoal	177 (28.8%)	157 (34.0%)
2. Interpessoal	44 (7.2%)	14 (3.0%)
3. Cresc. Profissional	57 (9.3%)	55 (11.9%)
4. Escola	49 (8.0%)	40 (8.7%)
5. Núcleo de estágio	96 (15.6%)	82 (17.7%)
6. “Vocação”	159 (25.9%)	96 (20.8%)
7. Independência económica	23 (3.7%)	5 (1.1%)
8. “Alívio”	7 (1.1%)	5 (1.1%)
Outros	2 (0.3%)	8 (1.7%)
TOTAL	614	462

Olhando a distribuição das respostas dos sujeitos por cada uma das categorias emergidas (cf. quadro 8.28), podemos constatar a forte alusão a sentimentos associados à esfera *intrapessoal* os quais, em ambos os momentos do estágio, surgem, como os sentimentos positivos mais evocados pelos sujeitos. Assim, repetem-se alguns dos ganhos intrapessoais evocados no item 60. Uma maior auto-estima, um maior sentido de auto-eficácia, a auto-descoberta ou a

valorização pessoal constaram entre alguns dos sentimentos mais elicitados por estes alunos. Uma maior capacidade de adaptação, o questionamento e o crescimento pessoal, uma maior autonomia e um maior sentido de responsabilidade fazem também parte deste rol. De salientar, ainda, a "força interior", a "determinação" ou a "coragem" e a "superação", como parecendo traduzir uma experiência particularmente desafiadora, mobilizando um conjunto de recursos pessoais, e que culminou numa experiência bem sucedida, cujos ganhos parecem estar bem patentes nos testemunhos destes formandos, em vários itens do Inventário.

De salientar, também, o forte impacto dos estágios no desenvolvimento vocacional destes candidatos a professores (25,9% das suas elicitações no início do estágio e 20,7% no final). Com efeito, sentimentos como "preenchimento", "dádiva", o sentido de "ser útil" ou de "contribuir para a educação dos jovens" vêm reforçar as suas respostas ao item 60. Para alguns destes alunos, o estágio parece ter, de facto, representado uma experiência particularmente intensa a este nível. Expressões do tipo "concretização de um sonho", "a profissão certa", "realização pessoal" ou "realização profissional" ajudam a corroborá-lo. Dentro desta categoria foram também integradas respostas em que os sujeitos dão a conhecer o seu entusiasmo e elevada motivação em relação à experiência de ensino vivida naquele momento (por toda a novidade encerrada, pela descoberta implicada, pelas aprendizagens proporcionadas), e, também, com o seu futuro no seio do mesmo. Desta última são exemplo respostas como: "esperança" e "desejo de lutar".

No que se refere aos sentimentos positivos associados às relações estabelecidas no seio do seu *núcleo de estágio*, estes surgem como a terceira categoria mais elicitada pelos formandos, nos dois momentos considerados. Entre as alusões feitas à qualidade da relação estabelecida com os seus pares (representando, respectivamente, 73,9% e 69,5% das elicitações dos sujeitos nesta categoria), o espírito de equipa, o companheirismo, a camaradagem e a coesão de grupo contrastam com as dificuldades evocadas por alguns alunos em resposta ao item 57. A (aparente) disparidade dos testemunhos destes estagiários, quando confrontando os resultados da nossa amostra a itens anteriormente explorados (e.g. algumas tensões/conflitos entre os elementos do grupo) poderá reflectir as dinâmicas existentes no seio do grupo de estágio. Com efeito, sendo este constituído por vários elementos, a empatia entre alguns dos seus membros e as inimizades entre outros poderão coexistir, podendo as "cliques" formadas alimentar as disparidades existentes. Para além do mais, se para alguns estagiários a relação com os pares surge como um stressor acrescido, podendo ser, inclusive, apontado como dos potenciais motivos para a desistência do estágio, para outros

consta entre alguns dos aspectos mais gratificantes desta experiência. No que concerne à relação com o supervisor (também integrada na categoria "*Núcleo de estágio*"), das 25 eliciações feitas em cada um dos momentos do estágio, estas aludiram à amizade estabelecida, à "gratidão" sentida pelo acompanhamento dado pelo(s) supervisor(es) ou pelo reconhecimento e reforço dado ao seu trabalho, indo de encontro a algumas das verbalizações dos sujeitos aos itens 61 e 63 (aspectos positivos da supervisão da escola e da universidade).

No que diz respeito aos sentimentos associados à *integração na escola* e à relação estabelecida com os seus diferentes interlocutores, é de destacar a maior alusão feita à relação com os alunos (81,6% e 75% do total das suas eliciações nesta categoria, no início e no final do estágio), no seio da qual a empatia, a amizade e o carinho se destacaram. Quanto aos sentimentos positivos associados ao espaço mais alargado da instituição-escola, os estagiários salientam os laços aí criados, a boa relação estabelecida com os outros professores e o reconhecimento conquistado junto dos mesmos, ou a "vivência da escola" e a boa relação estabelecida com o Conselho Executivo.

Por último, assinalam-se as respostas dos sujeitos nas categorias "*Crescimento profissional*" e "*Independência económica*". Entre a primeira, constam os sentimentos associados às aprendizagens e realizações ocorridas durante o estágio, apontadas pelos estagiários como constituindo uma fonte de afectos positivos. Delas são exemplo a experiência adquirida e o contacto com "o real", o crescimento profissional e intelectual, as competências científicas e pedagógicas adquiridas durante o estágio, ou a sua crescente capacidade de reflexão. A estas acrescentem-se o êxito conquistado e o rigor, brio e perfeccionismo que pautaram o seu desempenho profissional. No que se refere às respostas que integram a categoria "*Independência económica*", é de assinalar o decréscimo ocorrido nas eliciações dos sujeitos (em aproximadamente 75%) do início para o final do estágio. Se pensarmos na remuneração auferida durante o estágio (para muitos o seu primeiro ordenado) e nas previsões feitas em termos do seu futuro profissional (grande probabilidade de não serem colocados nos primeiros tempos ou de não terem um horário completo), poder-se-á pensar que a diminuição observada decorreu de uma substituição do entusiasmo inicial com o facto de ser remunerado, por uma visão mais pessimista em relação ao seu futuro próximo. Assinale-se alguma semelhança destes resultados com os encontrados por Head e colaboradores (1996) em que as questões financeiras (a possibilidade de ter que continuar a depender dos pais ou o ter que pagar algumas dívidas contraídas durante ou antes do estágio), e a incerteza da sua colocação no próximo ano, emergem como preocupações específicas da fase final do estágio.

4.2. Análise multivariada dos resultados nas cinco subescalas do IVPE-ES(LE)

A análise feita às respostas dos sujeitos nas diferentes subescalas do Inventário, nos dois momentos do estágio, e tomando a amostra global, deixa transparecer a diversidade de percursos e de repertórios encerrados pela experiência de estágio. Por sua vez, a variância dos resultados sugere as idiosincrasias deste processo e as oscilações ocorridas a nível intraindividual. Segundo alguma da literatura, esta diversidade ganha ainda maior expressão quando comparamos determinados subgrupos de estagiários (Head *et al.*, 1996; Morton *et al.*, 1997; Serow, 1998; Admiraal *et al.*, 2000). Apoiando-nos em alguns dados sugeridos a este nível, pretendemos averiguar em que medida o género, a área de formação e a ordem de escolha do curso frequentado explicam algumas das oscilações dos resultados dos estagiários nas diferentes subescalas do IVPE-ES(LE). No quadro 8.29 apresentamos a distribuição das respostas dos sujeitos, no início e no final do estágio, nas cinco subescalas do IVPE-ES(LE). A sua pertença às três variáveis indicadas (*sexo, área e 1ª ou 2ª escolha do curso* que agora concluem - variáveis independentes) surgem combinadas.

QUADRO 8.29 - Resultados nas cinco subescalas (início e final do estágio), por grupos de cursos

		INÍCIO DO ESTÁGIO											
		N	Socialização		Emocional		Vocacional		Supervisão		Aprendizagem		
			Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	
Ciências	Masculino	1ª esc.	11	61.8	4.69	45.6	6.36	45.4	5.77	28.6	4.95	31.9	4.13
		2ª esc.	11	58.8	15.29	42.8	7.03	42.3	7.50	31.8	8.52	34.0	6.10
	Feminino	1ª esc.	48	59.8	7.41	41.0	7.06	44.5	5.37	28.1	3.77	31.4	4.32
		2ª esc.	33	60.3	8.04	43.1	7.93	42.6	6.11	29.6	5.54	31.4	3.35
Letras e Humanidades	Masculino	1ª esc.	6	61.5	5.01	45.8	9.15	44.7	7.76	32.3	3.01	33.5	2.07
		2ª esc.	3	59.7	11.06	42.0	7.00	32.3*	16.2*	31.7	8.39	31.0	7.55
	Feminino	1ª esc.	93	56.9	9.50	38.5	7.65	42.8	5.68	28.3	5.78	30.8	4.22
		2ª esc.	23	62.3	8.46	41.0	8.65	43.8	5.98	29.7	4.74	31.9	4.00
		FINAL DO ESTÁGIO											
		N	Socialização		Emocional		Vocacional		Supervisão		Aprendizagem		
			Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	
Ciências	Masculino	1ª esc.	11	63.6	6.80	41.8	7.92	44.4	6.58	30.1	4.53	33.9	5.43
		2ª esc.	11	61.5	9.16	45.4	4.80	42.0	6.45	31.9	6.12	34.4	3.72
	Feminino	1ª esc.	48	64.3	9.85	43.9	8.56	46.9	4.44	29.8	4.72	32.7	3.92
		2ª esc.	33	61.5	10.13	41.6	9.84	44.1	6.06	28.5	4.56	33.5	3.61
Letras e Humanidades	Masculino	1ª esc.	6	62.8	6.29	39.0	13.00	47.8	3.10	32.0	4.97	35.8	2.87
		2ª esc.	3	64.0	6.13	24.0	12.70	36.0	3.72	40.0	4.84	29.0	2.32
	Feminino	1ª esc.	93	62.8	8.55	40.2	7.81	46.1	5.21	30.1	5.32	33.0	4.25
		2ª esc.	23	65.7	6.21	41.4	9.20	43.8	5.19	29.5	6.08	33.8	3.42

* Valores que merecem ser ponderados face ao reduzido número de sujeitos e ao facto de um deles obter a pontuação de 15 pontos para um total de 11 itens nesta subescala.

Olhando os valores obtidos, constata-se que as diferenças identificadas na amostra global (do início para o final do estágio) se repetem quando considerando os diversos subgrupos de estagiários. Por exemplo, considerando os alunos, seja de *Ciências* seja de *Letras e Humanidades*, verificamos níveis superiores de satisfação no final do estágio nas dimensões "Socialização Profissional e Institucional", "Aspectos Vocacionais" e "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional". Aliás, e à semelhança do que foi possível observar na amostra geral, os valores relativos aos "Aspectos Sócio-Emocionais" e ao Apoio/Recursos/Supervisão não se alteraram de forma significativa entre os dois momentos avaliados.

Entretanto, os resultados sugerem algumas diferenças nas respostas entre os estagiários que frequentam ou não o curso da sua primeira escolha. Assim, remetendo-nos ao início do estágio, os alunos que frequentam o curso que escolheram em primeiro lugar apresentam resultados mais baixos na dimensão *sócio-emocional, supervisão e apoio, e integração na escola e na profissão*, embora tais valores ocorram apenas junto dos estagiários do *sexo feminino* e dos cursos de *Letras e Humanidades*. Esta situação particular pode aproximar-se dos valores e comentários de outros autores, para quem os alunos mais entusiastas em relação ao estágio e/ou à profissão vivenciam níveis superiores de stresse durante o estágio. As suas expectativas mais elevadas e o entusiasmo com a desejada estreia na docência podem ser acompanhados de maior stresse (Bullough *et al.*, 1991; Jardine & Field, 1992; Johnston, 1994; Hawkey, 1996; Machado, 1996, 1999). Os projectos mais "ambiciosos" e as expectativas mais elevadas em relação a si próprios, à docência e à profissão em geral, bem como o maior investimento que habitualmente imprimem desde o início do estágio, podem torná-los mais vulneráveis ao "choque da realidade". A desilusão, frustração, insegurança ou medos associados a este primeiro confronto com as múltiplas facetas da profissão docente tendem a ser vivenciados de forma mais intensa no início do estágio, quando comparados com os colegas para quem o envolvimento neste projecto é menor.

Por outro lado, e segundo Serow (1998), os candidatos mais comprometidos com o curso/profissão mostram maior entusiasmo com o seu futuro na docência, menor preocupação com os sacrifícios que a carreira poderá implicar e uma maior capacidade de aceitar o trabalho-extra que a profissão geralmente acarreta, características estas que parecem servir como importantes impulsionadores da "recuperação" observada entre estes estagiários (1ª escolha), do início para o final do seu estágio.

Tal como se pode observar no quadro 8.29, as diferenças entre os estagiários que frequentam um curso de primeira ou outra escolha esbateram-se já mais

próximo do final, com exceção das discrepâncias observadas nos aspectos vocacionais. Em relação a estes últimos, os alunos que não escolheram o curso frequentado como primeira opção apresentam maiores níveis de dificuldade ou insatisfação, podendo as diferenças observadas traduzir maiores dúvidas ou menor satisfação relativamente à docência e ao seu futuro no seio da mesma. Se atendermos ao conteúdo dos itens abarcados nesta dimensão (cf. quadro 7.1), poder-se-á inferir que, para os alunos que escolheram o curso em primeiro lugar, o estágio surge como um momento de confirmação ou consolidação dos seus projectos vocacionais, verificando-se, entre o início e o final desta experiência, um crescendo de satisfação e de "certeza" em relação à escolha realizada, bem como a antecipação da sua realização pessoal e sócio-profissional no seio da mesma. Mesmo junto dos alunos para quem o curso frequentado não correspondeu à sua primeira opção, os níveis de satisfação vocacional são bastante razoáveis. Estes dados vão, aliás, de encontro àquilo que outros estudos empíricos têm vindo a salientar; ou seja, apesar do ensino não se encontrar entre as suas prioridades - alguns deles nem sequer desejando ser professores antes da realização do seu estágio -, estes acabaram por gostar do Ensino e por conseguir antecipar um futuro razoavelmente satisfatório no seio do mesmo (Machado, 1996; Carolo, 1997; Simões *et al.*, 1997; Mendes, 2002). À semelhança do observado por Simões e colaboradores (1997), os sujeitos do nosso estudo manifestaram, no final do seu estágio, um grau de compromisso com a carreira oscilando entre o nível médio e o elevado, podendo sugerir aquilo que Bonboir (1988) descreveu como o emergir de "uma nova vocação". Na nossa amostra, tratando-se de alunos que entraram na universidade para frequentar uma licenciatura em Ensino, o impacto positivo do estágio não estará no despoletar de uma vocação, mas na sua consolidação.

Face às oscilações verificadas nos resultados, optou-se por avançar para uma apreciação do significado estatístico das diferenças observadas nas médias. Esta apreciação do impacto das três variáveis consideradas (*sexo, área e escolha do curso*) nas médias obtidas em cada uma das subescalas, devido às intercorrelações esperadas dos resultados nas cinco dimensões do IVPES_(LE), foi efectuada através de uma *análise multivariada da variância* (M-ANOVA: 2x2x2). Os resultados relativos à primeira avaliação (início do estágio) são apresentados no quadro 8.30.

QUADRO 8.30 – Análise de variância dos resultados nas cinco dimensões do IVPE-ES(LE) considerando a *área*, *sexo* e *escolha* do curso, no início do estágio

FONTE	DIMENSÃO	Soma dos quadrados	g.l.	Média dos quadrados	F	Sig.
ÁREA	Socialização 1	0.182	1	0.182	0.002	0.962
	Sócio-Emocional 1	32.702	1	32.702	0.562	0.454
	Vocacional 1	157.815	1	157.815	4.326	0.039
	Supervisão1	20.215	1	20.215	0.697	0.405
	Aprendizagem 1	2.754	1	2.754	0.155	0.694
SEXO	Socialização 1	8.085	1	8.085	0.102	0.750
	Sócio-Emocional 1	203.024	1	203.024	3.490	0.063
	Vocacional 1	102.595	1	102.595	2.813	0.095
	Supervisão1	93.333	1	93.333	3.220	0.074
	Aprendizagem 1	32.228	1	32.228	1.815	0.179
ESCOLHA CURSO	Socialização 1	1.307	1	1.307	0.016	0.898
	Sócio-Emocional 1	4.333	1	4.333	0.074	0.785
	Vocacional 1	341.307	1	341.307	9.357	0.002
	Supervisão1	39.340	1	39.340	1.357	0.245
	Aprendizagem 1	0.596	1	0.596	0.034	0.855
ÁREA x SEXO	Socialização 1	2.632	1	2.632	0.033	0.856
	Sócio-Emocional 1	20.459	1	20.459	0.352	0.554
	Vocacional 1	130.279	1	130.279	3.571	0.060
	Supervisão1	13.697	1	13.697	0.473	0.493
	Aprendizagem 1	2.301	1	2.301	0.130	0.719
ÁREA x ESCOLHA	Socialização 1	45.602	1	45.602	0.575	0.449
	Sócio-Emocional 1	0.549	1	0.549	0.009	0.923
	Vocacional 1	49.760	1	49.760	1.364	0.244
	Supervisão1	21.215	1	21.215	0.732	0.393
	Aprendizagem 1	15.702	1	15.702	0.885	0.348
SEXO x ESCOLHA	Socialização 1	144.922	1	144.922	1.827	0.178
	Sócio-Emocional 1	161.474	1	161.474	2.776	0.097
	Vocacional 1	265.519	1	265.519	7.279	0.008
	Supervisão1	0.158	1	0.158	0.005	0.941
	Aprendizagem 1	2.870	1	2.870	0.162	0.688
ÁREA x SEXO x ESCOLHA	Socialização 1	16.999	1	16.999	0.214	0.644
	Sócio-Emocional 1	3.070	1	3.070	0.053	0.819
	Vocacional 1	189.892	1	189.892	5.206	0.023
	Supervisão1	18.268	1	18.268	0.630	0.428
	Aprendizagem 1	40.784	1	40.784	2.297	0.131

Tomando os valores apresentados neste quadro, verificamos que a *área*, *sexo* e *escolha do curso* concorrem, simultaneamente, para explicar as diferenças observadas na dimensão vocacional. Muito embora se constate que, quer a *área* ($F=4.326$; $p<0.05$), quer a *escolha do curso* ($F=9.357$; $p<0.05$) contribuem, isoladamente, para a variância das respostas dos alunos à dimensão vocacional, observa-se uma interação entre as variáveis *sexo* e *escolha do curso* ($F=7.279$; $p<0.01$) e um novo efeito secundário decorrente da interação das três variáveis em presença ($F=5.206$; $p<0.05$). O gráfico 8.3 ilustra a forma como as três variáveis interagem para explicar as diferenças observadas nesta dimensão do estágio.

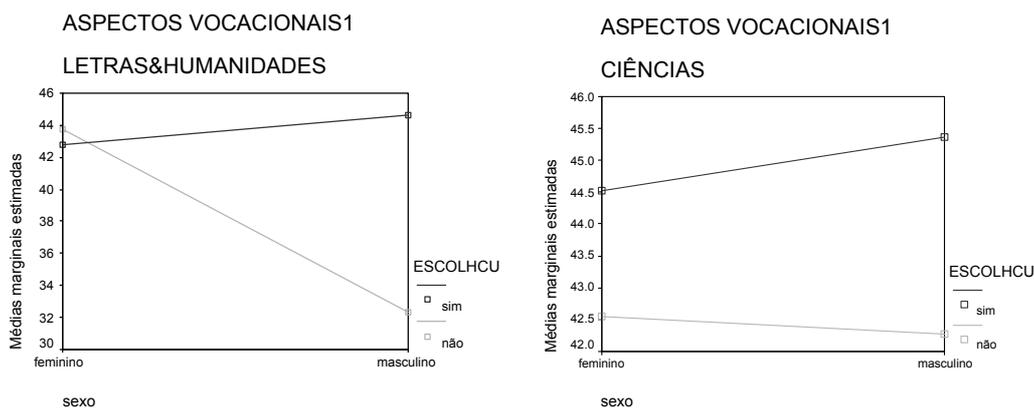


GRÁFICO 8.3 – Interação das três variáveis nos resultados da *dimensão vocacional*

Tal como é possível verificar, no grupo de *Letras e Humanidades*, as raparigas que escolheram o curso em primeiro lugar pontuam menos na dimensão vocacional do que os rapazes nas mesmas circunstâncias, muito embora as suas médias se aproximem (menos de dois pontos a separá-las).

Olhando os casos em que o curso frequentado não corresponde à primeira opção, as diferenças observadas são já bastante mais expressivas, para além de se verificar a existência de um padrão inverso na distribuição das suas respostas (as raparigas suplantam os rapazes em 11 pontos). Assim, parece que entre a amostra estudada, e considerando tratar-se da fase inicial do estágio, os rapazes que escolheram o curso em primeiro lugar têm mais “certezas” em relação ao curso e à profissão escolhida, bem como à sua realização na mesma, do que as raparigas deste subgrupo. Inversamente, entre os alunos de *Letras e Humanidades* para quem o curso frequentado não fez parte da sua primeira opção, as raparigas apresentam menores dificuldades do que os rapazes no que toca às questões vocacionais.

Entre os alunos de *Ciências* (cf. gráfico 8.3), e numa fase inicial do seu estágio, os rapazes que escolheram o curso em primeiro lugar surgem, uma vez mais, em vantagem em relação às raparigas do seu subgrupo, diferenciando-se em cerca de 0.7 pontos. Pelo contrário, entre os alunos para quem o curso não foi a primeira escolha, são novamente as raparigas que obtêm uma pontuação mais elevada, muito embora (contrariamente ao que ocorria entre este subgrupo, nas *Letras e Humanidades*) a diferença de médias seja bastante baixa (cerca de 0.2 pontos). De referir a presença, no grupo de *Letras e Humanidades*, de expressivas diferenças quando comparados os rapazes dos dois subgrupos (“1ª escolha” vs. “Outros”), muito embora se deva atender ao escasso número de alunos em presença. No caso das *Ciências*, tais diferenças fazem-se sentir de forma relativamente pouco acentuada quer entre sexo, quer entre a ordem de escolha. Os

rapazes que não escolheram o curso como primeira opção apresentam maiores dificuldades/dúvidas em termos vocacionais. Na situação oposta, e em vantagem em relação a estes últimos (e a qualquer dos subgrupos considerados, mesmo nas Letras e Humanidades), surgem os rapazes do grupo da primeira escolha. Para estes, a primeira fase do estágio não parece gerar grande instabilidade ou dúvida em termos vocacionais.

Considerando agora o final do estágio, analisou-se, de novo, de que forma as variáveis *área*, *género* e *opção* se associam às vivências e percepções dos sujeitos nas cinco dimensões do IVPE-ES(LE). No quadro 8.31 descrevemos os valores da *análise de variância* realizada (M-ANOVA: 2x2x2).

QUADRO 8.31 - Análise de variância dos resultados nas cinco dimensões do IVPE-ES(LE) considerando a *área*, *sexo* e *escolha* do curso, no final do estágio

FONTE	DIMENSÃO	Soma dos quadrados	g.l.	Média dos quadrados	F	Sig.
ÁREA	Socialização 2	12.999	1	12.999	0.167	0.684
	Sócio-Emocional 2	505.312	1	505.312	7.129	0.008
	Vocacional 2	8.144	1	8.144	0.287	0.593
	Supervisão 2	81.411	1	81.411	3.042	0.083
	Aprendizagem 2	5.544	1	5.544	0.338	0.562
SEXO	Socialização 2	3.845	1	3.845	0.049	0.824
	Sócio-Emocional 2	183.245	1	183.245	2.585	0.110
	Vocacional 2	74.454	1	74.454	2.626	0.107
	Supervisão 2	167.650	1	167.650	6.265	0.013
	Aprendizagem 2	0.004	1	0.004	0.000	0.988
ESCOLHA curso	Socialização 2	0.313	1	0.313	0.004	0.950
	Sócio-Emocional 2	101.649	1	101.649	1.434	0.233
	Vocacional 2	236.358	1	236.358	8.336	0.004
	Supervisão 2	40.551	1	40.551	1.515	0.220
	Aprendizagem 2	14.304	1	14.304	0.872	0.351
ÁREA x SEXO	Socialização 2	0.644	1	0.644	0.008	0.928
	Sócio-Emocional 2	264.149	1	264.149	3.727	0.055
	Vocacional 2	1.775	1	1.775	0.063	0.803
	Supervisão 2	48.917	1	48.917	1.828	0.178
	Aprendizagem 2	10.810	1	10.810	0.659	0.418
ÁREA x ESCOLHA	Socialização 2	53.541	1	53.541	0.687	0.408
	Sócio-Emocional 2	145.319	1	145.319	2.050	0.154
	Vocacional 2	50.891	1	50.891	1.795	0.182
	Supervisão 2	30.976	1	30.976	1.158	0.283
	Aprendizagem 2	33.222	1	33.222	2.026	0.156
SEXO x ESCOLHA	Socialização 2	0.620	1	0.620	0.008	0.929
	Sócio-Emocional 2	68.303	1	68.303	0.964	0.328
	Vocacional 2	52.298	1	52.298	1.844	0.176
	Supervisão 2	87.567	1	87.567	3.273	0.072
	Aprendizagem 2	39.707	1	39.707	2.422	0.121
ÁREAxSEXOx ESCOLHA	Socialização 2	3.865	1	3.865	0.050	0.824
	Sócio-Emocional 2	311.496	1	311.496	4.395	0.037
	Vocacional 2	62.414	1	62.414	2.201	0.140
	Supervisão 2	18.799	1	18.799	0.703	0.403
	Aprendizagem 2	33.358	1	33.358	2.035	0.155

Uma leitura atenta deste quadro torna evidente a presença de resultados um pouco distintos da primeira fase do estágio, em qualquer uma das variáveis independentes consideradas. Assim, a *área do curso* explica, de forma estatisticamente significativa, a diferença das respostas dos sujeitos na dimensão sócio-emocional ($F=7.129$; $p<0.01$), como ocorre também com a variável *sexo* em relação aos resultados na dimensão supervisão e apoio ($F=6.265$; $p<0.05$). No que se refere à variável *escolha do curso*, esta parece concorrer fortemente para explicar a variância das respostas dos alunos na dimensão vocacional ($F=8.366$; $p<0.01$). Se, entretanto, analisarmos eventuais efeitos de interacção, verificamos um efeito secundário de interacção das três variáveis na dimensão sócio-emocional ($F=4.395$; $p<0.05$), justificando uma atenção redobrada. No gráfico 8.4 ilustra-se a interacção em causa.

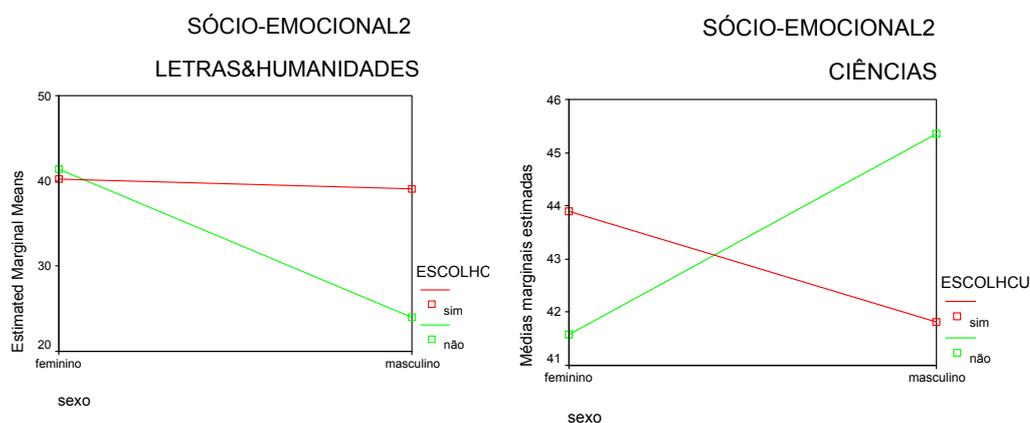


GRÁFICO 8.4 – Interacção das três variáveis nos *Aspectos Sócio-Emocionais*

Olhando o gráfico, e começando pelos estagiários dos cursos de *Letras e Humanidades*, podemos constatar que as médias dos sujeitos nos dois subgrupos considerados (*sexo* e *escolha do curso*) são muito semelhantes entre si, à excepção dos rapazes que não escolheram o curso em primeiro lugar. Para estes, o estágio - na sua recta final - implicou significativas dificuldades em termos sócio-emocionais, distanciando-se largamente dos restantes colegas, para quem tais dificuldades se parecem ter situado num nível intermédio. No que se refere ao grupo de *Ciências*, os resultados apresentam-se bastante diferenciados se considerarmos, simultaneamente, as variáveis *sexo* e *escolha do curso*. Enquanto que no subgrupo de alunos que escolheram o curso como primeira opção, as raparigas estão em vantagem relativamente aos rapazes, o inverso é observado quando analisado o subgrupo de alunos para quem o curso não surgiu como primeira escolha. Neste

caso, são os rapazes que, claramente, assumem vantagem, distanciando-se das raparigas em cerca de 4 pontos. É, aliás, entre este subgrupo que surgem as menores dificuldades relatadas em termos sócio-emocionais na fase final do estágio, pontuando bastante acima dos colegas (rapazes) de Letras e Humanidades (diferença de cerca de 20 pontos).

Tomando este conjunto de resultados, podemos concluir que o repertório de vivências e percepções dos estagiários parece ser relativamente independente das variáveis sexo, área ou ordem de escolha do curso frequentado. Esta situação ocorre quer em relação aos resultados recolhidos no início, quer aos resultados recolhidos no final do estágio. Reportando-nos aos resultados em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas, os rapazes de Letras e Humanidades que não escolheram o seu curso em primeiro lugar, apresentam mais dúvidas ou dificuldades na área vocacional. No outro extremo, encontram-se os rapazes de Ciências que, tendo escolhido o curso frequentado como primeira opção, puderam, no estágio, confirmar as suas escolhas iniciais. Por outro lado, reportando-nos à esfera sócio-emocional, as maiores diferenças ocorrem junto dos alunos do sexo masculino, apresentando menores níveis de dificuldade os de Ciências e maiores dificuldades os rapazes de Letras e Humanidades. De referir, ainda, que a estes dois subgrupos de valores extremos correspondem os rapazes que não escolheram o curso frequentado como primeira opção. Assim, são os rapazes de Letras e Humanidades que não escolheram o curso em primeiro lugar que, de entre todos os subgrupos considerados, apresentam, também, as maiores dificuldades sócio-emocionais no final do seu estágio (muito embora este subgrupo seja formado por um número muito escasso de alunos). O pouco impacto das três variáveis dos sujeitos nas dimensões consideradas, e para os dois momentos da avaliação, sugere o peso específico do estágio e a importância deste momento de formação, que marca, por si mesmo, as vivências e as percepções dos estagiários.

5. Vivências e percepções do estágio e desempenho dos formandos

Neste último ponto da componente empírica da tese procede-se a algumas análises apreciando as relações existentes entre as vivências e percepções do estágio e o desempenho dos sujeitos (e.g. classificação final de estágio). Num primeiro momento, explora-se em que medida as maiores ou menores dificuldades, ou as maiores ou menores conquistas percebidas pelos estagiários (nos dois momentos do estudo), permitem antecipar a sua nota final (e.g. *Será que os alunos*

que experienciam menores dificuldades no início e/ou no final do estágio são aqueles que vêm a ter melhores resultados? Quais as áreas/dimensões do seu repertório de vivências e percepções que melhor permitirão prever a classificação dos estagiários?). Em seguida, as explorações centram-se na análise do grau de proximidade/discrepância entre a nota obtida no final do estágio, a nota antecipada pelos sujeitos e aquela que estes julgam ser a nota justa/merecida. A exploração destas questões prende-se com alguma curiosidade em conhecer a verdadeira proporção de um problema que é recorrentemente evocado pelos estagiários - e que na nossa amostra aparece em vários itens do Inventário (na fase final do estudo) - e em torno do qual giram habitualmente as grandes polémicas do estágio: o carácter "injusto" da nota. Existirão realmente discrepâncias tão significativas (entre o merecido e o obtido) quanto aquelas que o discurso de alguns estagiários deixa transparecer?

5.1. Impacto das vivências e percepções de estágio na classificação final dos formandos

Procurando averiguar em que medida a classificação final de estágio se encontra relacionada com as vivências e percepções dos alunos relativamente aos dois momentos avaliados, analisamos as intercorrelações entre as variáveis em apreço. As análises realizadas tomam a amostra global, e os estagiários repartidos pelas duas áreas de formação. O quadro 8.32 dá a conhecer os valores dos coeficientes de correlação (*produto-momento* de Pearson) e respectivos níveis de significância encontrados para cada um dos grupos e momentos analisados.

QUADRO 8.32 – Correlações entre a classificação final e as vivências e percepções dos alunos, no início e no final do estágio

	INÍCIO ESTÁGIO (A)				
	Social1	SócEmoc1	Vocac1	Superv1	Aprende1
Amostra Global	0.164*	0.190**	0.063	0.063	0.167*
Ciências	0.365***	0.288**	0.237*	0.274**	0.301**
Letras e Humanidades	0.13	0.134	0.013	0.046	0.124

	FINAL ESTÁGIO (C)				
	Social2	SócEmoc2	Vocac2	Superv2	Aprende2
Amostra Global	0.108	0.412***	0.156*	0.210**	0.218**
Ciências	0.120	0.435***	0.081	0.202	0.116
Letras e Humanidades	0.129	0.347***	0.279**	0.280**	0.332***

*p<0.05; ** p<0.01; ***p<0.001

Olhando os coeficientes correspondentes à amostra global e ao início do estágio, verificamos correlações com significado estatístico entre a nota de estágio e a dimensão sócio-emocional ($r=0.19$; $p<0.01$), sendo mais baixa, embora ainda com significado estatístico, nas dimensões "Socialização institucional e profissional" ($r=0.16$; $p<0.05$) e "Aprendizagem e formação" ($r=0.17$; $p<0.05$). As relações identificadas assumem, no entanto, contornos bastante distintos se considerarmos a área de formação dos sujeitos. Assim, se entre os alunos de *Ciências* - e considerando as suas respostas na fase inicial do estágio - a sua classificação final se revela relacionada com as cinco dimensões do Inventário (nalgumas delas, inclusive, com níveis de grandeza consideráveis e, qualquer uma delas, mais elevadas que na amostra global), o oposto ocorre quando analisamos o grupo de *Letras e Humanidades*. Assim, entre os alunos de *Ciências*, os coeficientes de correlação oscilam entre os 0.24 e 0.37, respectivamente com a dimensão *vocacional* e com a dimensão *integração na escola e na profissão*. Inversamente, entre os alunos de *Letras e Humanidades*, não foram encontradas correlações com significado estatístico entre a classificação do estágio e qualquer uma das dimensões exploradas pela escala (início do estágio). Em conclusão, enquanto a nota de estágio dos alunos de *Ciências* parece largamente associada às suas vivências e percepções no início do estágio, o mesmo não ocorre entre os estagiários dos cursos de *Letras e Humanidades*.

Procedendo-se ao mesmo tipo de análises considerando o final do estágio, verifica-se uma correlação elevada (na amostra global) entre a nota final e as vivências sócio-emocionais dos alunos ($r=0.41$; $p<0.001$). Ao mesmo tempo, outras correlações igualmente significativas foram encontradas tomando as percepções destes alunos em relação às *aprendizagens* realizadas durante o estágio ($r=0.22$; $p<0.05$), à *supervisão e apoio* recebidos ($r=0.21$; $p<0.01$) e às questões de ordem *vocacional* ($r=0.16$; $p<0.05$). Como seria de esperar, as correlações são mais elevadas quando passamos do primeiro para o segundo momento da avaliação, dado encontrarmo-nos mais próximos da atribuição dessa classificação final.

Analisando as correlações obtidas num segundo momento, em cada uma das *áreas de formação*, poder-se-á verificar (cf. quadro 8.32) uma inversão dos padrões de correlação face aos valores encontrados no início do estágio. Assim, no grupo de *Ciências*, as correlações inicialmente observadas diminuem de forma muito expressiva em todas as dimensões avaliadas, salvo na subescala sócio-emocional. Esta surge (entre os alunos de *Ciências*) como a única dimensão em que foi identificada uma correlação com significado estatístico ($r=0.44$; $p<0.001$), aliás, o coeficiente mais alto encontrado entre todas as análises realizadas. No que se

refere ao grupo de *Letras e Humanidades*, enquanto que, num primeiro momento de avaliação, as relações entre a classificação final do estágio e as diferentes dimensões avaliadas não assumiam qualquer relevância estatística, na fase final do estágio o “quadro” de resultados altera-se. Com efeito, à excepção da vertente sócio-institucional dos estágios, em todas as outras vertentes foram identificadas correlações com a nota final, oscilando os coeficientes entre 0.28 e 0.35. De assinalar que a correlação mais elevada associa as vivências sócio-emocionais dos estagiários com a nota obtida no final, facto que já havia sido observado entre os alunos de Ciências. Correlações igualmente dignas de nota foram as encontradas na dimensão “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional” ($r=0.33$; $p<0.001$), bem como as que relacionam a nota final do estágio e as dimensões vocacional ($r=0.28$; $p<0.01$) e supervisão ($r=0.28$; $p<0.01$). De referir que, enquanto as vivências dos alunos na dimensão sócio-institucional, no início do estágio, se correlacionam com a classificação final nos alunos de *Ciências*, o mesmo não se verifica no final do estágio. Ou seja, esta não se mostra “relevante” para explicar a nota final de estágio. Olhando o significado desta dimensão e respectivos itens, parecem-nos bastante lógicos os resultados obtidos, e a discrepância observada entre os dois momentos de avaliação. Tratando-se de vivências associadas à integração, adaptação e acolhimento do estagiário na escola onde é colocado, estas tornam-se sobretudo relevantes no início do estágio.

Procurando averiguar quais das dimensões consideradas são melhor predictoras da classificação final dos alunos, avançamos para uma análise de regressão linear (*stepwise*). Uma vez mais, as análises foram feitas tendo em conta a amostra global, as duas áreas de formação, e o início e o final do estágio. O quadro 8.33 apresenta, de modo simplificado, as dimensões que contribuem de forma significativa para explicar a variância observada na classificação final do estágio, considerando os dois momentos de aplicação do IVPE-ES(LE). Esta análise considera ainda os três grupos de alunos (*amostra global*, alunos de *Ciências* e alunos de *Letras e Humanidades*).

QUADRO 8.33 – Análise de regressão da classificação no estágio, para os dois momentos avaliados

	INÍCIO ESTÁGIO (A)	FINAL ESTÁGIO (C)
Amostra global	<i>Sócio-emocional</i> $r^2 = 0.04$	<i>Sócio-emocional</i> $r^2 = 0.17$ <i>Aprendizagem</i> $r^2 = 0.19 (+0.02)$
Ciências	<i>Socialização</i> $r^2 = 0.13$	<i>Sócio-emocional</i> $r^2 = 0.19$
Letras e Humanidades	---	<i>Sócio-emocional</i> $r^2 = 0.12$ <i>Aprendizagem</i> $r^2 = 0.18 (+0.06)$

Olhando os dados apresentados neste quadro, é possível verificar que, na *amostra global*, as dimensões que melhor predizem a classificação final dos estagiários prendem-se com as vivências sócio-emocionais dos alunos e as aprendizagens por si relatadas no segundo momento da avaliação. Estas explicam, no seu conjunto, 19% da variância da nota de estágio. Tomando as vivências num primeiro momento de avaliação, a dimensão sócio-emocional dos estágios surge como único preditor da classificação final, e com um peso explicativo bastante reduzido (3,6%). Entre os alunos de *Ciências*, as questões relacionadas com o grau de ajustamento conseguido na escola - avaliado no início do estágio - explica 13% da variância da classificação em apreço, perdendo essa capacidade explicativa quando nos reportamos ao final do estágio. Tomando as vivências avaliadas neste segundo momento, a classificação final do estágio é explicada em 19% da sua variância pelas vivências sócio-emocionais dos estagiários, surgindo como factor isolado na explicação da variância da sua classificação final de estágio. Quanto ao grupo de *Letras e Humanidades*, nenhuma das dimensões consideradas num primeiro momento da avaliação assume qualquer relevância na explicação da nota final, muito embora, na fase final do estágio, e à semelhança do que foi possível constatar na amostra global, as vivências sócio-emocionais e as relativas à aprendizagem/desenvolvimento profissional consigam explicar 18% da variância desta nota.

A partir dos dados obtidos na presente análise, poder-se-á concluir que, no cômputo geral, e falando em termos de variância, as classificações finais dos estagiários não aparecem associadas, de forma expressiva, às vivências relatadas por estes formandos (no início e no final do estágio). Globalmente, cerca de 20% dessa variância encontra-se explicada por tais vivências, mas aqui importa salientar

o peso quase exclusivo das vivências sócio-emocionais, e apenas em relação à avaliação efectuada já no final do estágio. As percepções reportadas às aprendizagens no final do estágio dão um pequeno contributo à variância explicada, quer na amostra global, quer nos alunos de Letras e Humanidades. No entanto, no que diz respeito ao início do estágio, as vivências relatadas nesta dimensão ("Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional") não se mostram associadas à classificação de estágio dos alunos de Letras e Humanidades. No que se refere às restantes dimensões do IVPE-ES(LE), as análises mostram a sua pouca relevância para explicar a variância nas classificações finais do estágio.

Em síntese, as variáveis que melhor parecem explicar a nota obtida prendem-se com as aquisições (pessoais e profissionais) realizadas durante este período – "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional" - e, sobretudo, com o grau de resistência dos estagiários às dificuldades sócio-emocionais encontradas (e.g. níveis de tensão e desgaste físico e psicológico vivenciados, alterações psicofisiológicas, mudanças na sua auto-imagem...). Alguns comentários parecem-nos apropriados a este respeito. Assim, se nos debruçarmos sobre o valor explicativo da dimensão "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional", este faz sentido se pensarmos que o grau de competência percebido pelos alunos é também passível de ser observado e quantificado pelo seu supervisor. Assim, a nota de estágio parece traduzir alguma consonância entre as percepções do estagiário e as dos seus supervisores em relação às evoluções e competências reveladas ao longo do estágio. Ao mesmo tempo, o próprio *feedback* dado pelos supervisores sobre o desempenho do estagiário serve, a este último, como referência na (auto)avaliação das suas competências e aprendizagens, contribuindo para aumentar a consonância apontada (nota atribuída/competência percebida).

No que diz respeito à vertente sócio-emocional dos estágios e ao seu contributo para a previsão da classificação obtida, parece-nos que, alunos mais resilientes ou com maior capacidade de enfrentar as adversidades do estágio, ou para quem o estágio teve um impacto positivo na sua auto-imagem, apresentam maiores ganhos em termos de aprendizagens e "crescimentos", demonstrando maiores níveis de auto-confiança junto dos outros (nomeadamente dos orientadores, responsáveis pela sua avaliação final). Se pensarmos nos elevados níveis de tensão e de desgaste psicológico implicados, por exemplo, nas situações de avaliação a que são submetidos estes alunos, poderemos antecipar que, aqueles que têm menor capacidade para lidar com os elevados níveis de stresse, terão um pior desempenho nas *performances* avaliadas pelos seus supervisores. Referimo-nos, a título de exemplo, às regências e assistências, um dos grandes "pilares" ou referenciais da avaliação dos professores-estagiários. Para além do mais, antevê-se

que alunos com maior desgaste físico e emocional, bem como com uma auto-imagem ou um sentido de auto-eficácia mais "fragilizados", serão, também, alunos menos permeáveis à aprendizagem, que mais facilmente "bloqueiam" ou que se encontram mais preocupados com a sua sobrevivência e sucesso (quantitativo) no estágio, não beneficiando tanto deste período de formação. Nestes casos, as preocupações com a sobrevivência poderão sobrepor-se às aprendizagens, comprometendo-as (Richert, 1992; Constable & Norton, 1994; Kyriacou & Stephens, 1999; Oosterheert & Vermunt, 2001). Para além de se revelarem mais "tímidos" nas evoluções demonstradas, poderão, também, ser alunos mais defensivos ou mais inseguros. Iguais repercussões poderão existir ao nível da sua motivação e investimento nas tarefas e nas relações, acabando alguns destes alunos por se revelarem menos empreendedores em relação à escola, aos alunos e à preparação das aulas (Richert, 1992; Kyriacou & Stephens, 1999). Se considerarmos todos estes aspectos, pelo menos em parte observados pelos supervisores, antecipa-se que tenham implicações na forma como irão avaliar estes estagiários.

5.2. Correlações entre nota obtida, nota esperada e nota julgada merecida

Numa segunda etapa de exploração da classificação obtida no final do estágio, procurou-se averiguar em que medida as notas obtidas pelos estagiários foram de encontro às suas expectativas (nota esperada) e à apreciação que estes fazem do seu próprio desempenho (nota merecida). Com esse objectivo, procedeu-se à análise das correlações existentes entre as três classificações consideradas, cujos resultados são apresentados no quadro 8.34. Paralelamente à apresentação destes coeficientes, é dada a conhecer a distribuição das avaliações dos sujeitos (em termos de nota obtida, nota esperada e nota merecida), tomando a amostra global e os grupos de *Ciências* e de *Letras e Humanidades*.

QUADRO 8.34 – Correlações entre nota obtida, nota esperada e nota julgada merecida

	NOTA OBTIDA (NO)			NOTA ESPERADA (NE)			NOTA MEREcida (NM)			Correlações
	Média	D.P.	Min-Máx	Média	D.P.	Min-Máx	Média	D.P.	Min-Máx	
Amostra Global	15.5	2.29	11-29	15.4	1.33	10-18	16.0	1.21	11-19	NOxNE (r=0.825)*** NOxNM (r=0.691)*** NExNM (r=0.818)***
Ciências	16.3	1.17	13-19	15.9	1.06	14-18	16.6	0.94	14-19	NOxNE (r=0.714)*** NOxNM (r=0.502)*** NExNM (r=0.720)***
Letras e Humanidades	14.8	2.76	11-18	14.9	1.40	10-18	15.5	1.21	11-18	NOxNE (r=0.845)*** NOxNM (r=0.691)*** NExNM (r=0.829)***

*** p < 0.001

Em termos de *amostra global*, os níveis de correlação com a classificação final são bastante elevados, quer no que se refere à nota prevista pelos alunos ($r=0.83$; $p<0.001$), quer relativamente à nota percebida como correspondendo à sua verdadeira prestação ($r=0.69$; $p<0.001$). Sendo as “discrepâncias” maiores entre estas duas últimas notas (obtida vs. merecida), procurou-se averiguar o sentido de tais diferenças. De entre os 170 sujeitos que especificaram a nota que julgavam merecer, metade ($n=85$) obteve a nota “justa”, tendo para 35,3% a sua classificação ficado aquém do julgado como merecido. Para os restantes 14,8% ($n=25$) a nota final foi para além do valor proposto em termos de auto-avaliação, excedendo, em quatro deles, dois pontos da nota atribuída ao seu próprio desempenho. No que se refere aos alunos a quem foi dada uma nota de estágio inferior à que julgavam merecer, para a grande maioria ($n=42$) a discrepância observada situou-se no 1 ponto.

No que concerne aos alunos de *Ciências*, constatou-se a existência de níveis de correlação igualmente elevados entre as diferentes notas em análise, muito embora a correlação mais baixa encontrada surja, uma vez mais, associada ao binómio *nota tida x nota merecida* ($r=0.50$; $p<0.001$). Esta parece, no entanto, ser explicada não tanto pelos casos em que a nota tida ficou aquém da julgada merecida mas, pela situação inversa. Ou seja, pelos casos em que a classificação final superou em um ou dois pontos a nota que julgavam merecer ($n=16$, cerca de 20% dos alunos de *Ciências* que responderam a este item). Quanto ao grupo de *Letras e Humanidades*, os índices de correlação encontrados são também bastante elevados, oscilando os coeficientes entre 0.69 e 0.85. Novamente os valores de correlação mais baixos correspondem à relação *nota tida x nota merecida*.

Olhando globalmente estes dados, e confrontando-os com o discurso muito comumente encontrado entre os estagiários (tradutor da sua insatisfação com a nota de estágio), este último poderá parecer um pouco “empolado” atendendo às

reais discrepâncias entre a nota merecida e a obtida no final do seu estágio. Muito embora, nalguns destes casos, tais discrepâncias existam - em desfavor do estagiário -, estas são geralmente bastante baixas (1 valor). Casos existem, inclusive, em que se observa a situação inversa; ou seja, a nota obtida ultrapassa o valor que o estagiário entende merecer. Apesar do pouco significado que, aparentemente, esta diferença de valores possa ter, a verdade é que, atendendo às actuais dificuldades de inserção no mercado de trabalho, pequenas oscilações na média destes candidatos poderão inviabilizar os seus projectos profissionais e pessoais (não-colocação; horários diminutos; colocação em escolas fora da sua área de interesse...). Tomando esta realidade, compreende-se as "enaltecidas" proporções dadas pelos candidatos a professores à variável "nota de estágio" e às variações que esta possa sofrer em relação à nota pela qual "batalharam" durante o seu estágio. Para muitos esta representa o culminar de um elevado investimento feito ao longo de todo curso e, para outros, a derradeira oportunidade para conquistar uma média que aumente a sua probabilidade de encontrar colocação nos próximos anos. Por outro lado, as menores discrepâncias encontradas entre a nota esperada e a nota obtida parece dever-se o facto de, aquando da segunda aplicação do questionário - já muito próximo do final do estágio -, a grande maioria dos alunos saber já, mais ou menos, a nota que os seus orientadores lhes iriam atribuir. A concluir, será de salientar que, apesar dos problemas vivenciados pelos estagiários - a propósito da sua classificação no estágio -, estes não podem ser "confundidos" com a real grandeza da discrepância observada entre a nota obtida e aquela que os alunos julgam merecer.

6. Síntese e considerações finais

Tendo os investimentos do presente capítulo surgido no sentido de retratar os principais contornos e dinâmicas associados ao repertório de vivências e percepções do estágio, a síntese que agora encetamos procura salientar alguns dos aspectos mais relevantes deste repertório, bem como as características do instrumento que nos permitiu a sua exploração. As análises inicialmente realizadas deram a conhecer as qualidades métricas do Inventário - o IVPE-ES(LE) - que marca um dos nossos investimentos mais recentes em matéria de avaliação dos estágios, e sobre a qual se tem alicerçado a nossa investigação nesta área. As apreciações realizadas permitem-nos concluir tratar-se de um instrumento que, para além de ter conseguido superar algumas das principais dificuldades com que nos debatemos em versões anteriores (elevado tempo de preenchimento e de codificação das suas

respostas) se adequa aos objectivos a que se propõe. O Inventário em apreço cobre diferentes dimensões que têm vindo a ser salientadas na literatura como representando as vivências do estágio e permite, quando aplicado em diferentes momentos, conhecer as mudanças ocorridas ao longo da realização do estágio.

Uma vez validado o instrumento, partiu-se para a testagem das hipóteses inicialmente definidas, assumindo como ponto de partida o modelo de Fuller e Bown (1975). Através das respostas ao item 57 (no início, a meio e no final do estágio) procurou-se averiguar em que medida a natureza e sequência das preocupações postuladas pelos autores se coadunavam com o repertório de preocupações evocado pelos sujeitos da nossa amostra. Das análises realizadas concluiu-se que, apesar da pertinência deste modelo (quer pelos conteúdos propostos, quer pela sistematização encerrada e pela questão de fundo que contém – a ideia de sequência, desenvolvimento, percurso...), este revelou-se insuficiente para explicar integralmente os resultados obtidos. Para além de não ter sido corroborada a sequência postulada pelo modelo, novas categorias de preocupações emergiram, dando a conhecer um processo de maior complexidade. Contrariamente à gradual auto-descentração postulada pelo modelo de Fuller e Bown, o estágio relatado em discurso directo pelos sujeitos dá a conhecer uma etapa de formação fortemente pautada pela continuidade das preocupações focalizadas no *self* e na sua sobrevivência, sejam elas em termos académicos (mais centradas na preocupação em dar resposta às tarefas/actividades impostas pelo estágio, em satisfazer as solicitações dos supervisores e obter uma boa classificação final), sejam em relação ao seu bem-estar e conforto no papel de professor e na nova instituição (preocupação com a forma como os outros professores e os alunos o vêem, com a sua competência profissional...), ou, em relação ao seu futuro próximo em termos de inserção no mercado de trabalho, autonomia financeira, realização pessoal e profissional na profissão, ou sua compatibilidade com projectos como casar, comprar casa e constituir família, entre outros.

Atendendo às elevadas exigências colocadas por esta etapa da formação (e transformação), a forte centração em si próprio parece-nos natural, e de algum modo previsível. A elevada intensidade com que é vivenciada, os inúmeros recursos pessoais que mobiliza, e os muitos constrangimentos que a actual inserção no mercado de trabalho coloca, tornam-no, aliás, inevitável. Advirta-se, no entanto, para o facto de que, contrariamente àquilo que uma primeira leitura destes dados poderá sugerir, a elevada auto-centração que atravessa todo o período de estágio não constitui, necessariamente, obstáculo ao desenvolvimento pessoal e profissional destes candidatos a professores, antes pelo contrário. Prova disso são os resultados recolhidos no presente estudo, onde o confronto entre os

testemunhos dos sujeitos numa fase inicial do seu estágio e os já mais próximos do seu desfecho revela a presença de ganhos bastante satisfatórios em várias áreas do seu funcionamento. Entre estas destacam-se as dimensões “Socialização Profissional e Institucional”, “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional” e “Aspectos Vocacionais”. Um maior sentido de auto-eficácia, um maior à vontade no cumprimento das rotinas e procedimentos ligados ao ensino, uma maior aceitação na comunidade escolar (entre alunos, funcionários, direcção e outros professores), ou um “sentir-se” cada vez mais “professor” figuram entre algumas das principais conquistas realizadas ao longo deste percurso.

Apesar dos inúmeros ganhos realizados, saliente-se, também, o elevado desgaste físico e psicológico associado às várias etapas do estágio e às inúmeras dificuldades experienciadas por estes indivíduos ao nível sócio-emocional. Esta surgiu, aliás, desde o início, como uma das áreas mais problemáticas do repertório de vivências e percepções dos estagiários, tendo alguns dos sujeitos revelado significativas dificuldades em superá-las. Para alguns destes casos, as elevadas exigências colocadas pelo estágio, e as fragilidades que fez emergir, foram motivo de um processo de “sobrevivência” algo penoso e prolongado, tendo-se arrastado por todo o estágio e tendo, nalguns momentos, constituído motivo de ponderação da desistência. Por detrás de uma maior dificuldade ou incapacidade em contornar alguns dos “obstáculos” emergidos durante o estágio, parecem ter estado variáveis do foro pessoal (insegurança, baixa auto-estima, desmotivação, limitações ao nível dos recursos e estratégias pessoais no confronto com os mesmos) e/ou um conjunto de factores de ordem contextual, percebidos por estes formandos como inadequados, insuficientes ou motivos de tensão acrescida. Entre estes últimos destacam-se alguns dos testemunhos dos sujeitos apontando o mau acolhimento na escola (baixo estatuto do estagiário, limitação ou inadequação dos recursos, mau ambiente de trabalho,...), uma relação supervisiva problemática ou insatisfatória (*feedback* inexistente ou inadequado, negligência, prepotência...) ou os problemas vividos no seio do grupo de estágio (elevada competição, falta de solidariedade, intrigas entre os diferentes elementos...). Noutros casos, qualquer um dos anteriores agentes foram apontados como factores determinantes à sobrevivência e aos crescimentos realizados ao longo da sua experiência de estágio, funcionando, simultaneamente, como amortecedores, fontes de suporte e de desenvolvimento do professor-estagiário, tal como, aliás, a literatura tem vindo a evidenciar.

Por último, analisando-se a classificação final dos alunos no seu estágio, verificámos um baixo contributo das vivências e percepções de estágio na explicação da variância dessa classificação. Muito embora as vivências sócio-

emocionais dos alunos se tivessem associado de forma mais expressiva à componente avaliativa dos estágios, no início e, em particular, no final do estágio (e para os dois grupos formativos abarcados na amostra - *Ciências e Humanidades*), no cômputo geral, as relações existentes não parecem ser suficientemente fortes para que as possamos assumir como variáveis de grande relevo na explicação da variância observada nas classificações finais. Por outro lado, encontraram-se elevadas correlações entre estas classificações finais e a nota prevista pelos alunos, bem como a nota percebida como melhor podendo corresponder à sua verdadeira prestação. Apesar de, para alguns destes candidatos a professores, a nota obtida ter ficado (em um ou dois pontos) aquém do valor que julgavam merecer ou, noutros casos, essa nota ter superado a auto-avaliação realizada, a grande maioria dos sujeitos encontrou correspondência nas suas expectativas e nas apreciações feitas ao seu próprio desempenho. Muito embora os resultados obtidos nos permitam depreender uma razoável satisfação destes sujeitos com a sua nota final, não se pode descurar a forte saliência (negativa) assumida por esta vertente avaliativa dos estágios nas vivências dos estagiários da nossa amostra. Marcadamente presente no seu discurso (em termos de frequência e intensidade) ao longo de todo o estágio, esta vertente parece ser responsável pelos elevados níveis de tensão e desgaste relatados pelos estagiários, não apenas em momentos específicos de avaliação (regências, assistências, entrega do *dossier...*), mas, em diversas situações do estágio, inclusive em relacionamentos interpessoais estabelecidos com os colegas de estágio, com os seus supervisores ou, mesmo, com os próprios alunos.

CONCLUSÃO

Resultante de um intenso investimento feito em matéria de investigação sobre os estágios do Ensino Superior, o presente trabalho representou mais uma etapa das nossas incursões numa problemática que, pela sua pertinência, complexidade e actualidade, julgamos fazer todo o sentido continuar a investigar, a reflectir e a discutir. Tal como referido inicialmente, este constituiu mais uma oportunidade de “ensaio” num processo de compreensão e conceptualização que se antecipa longo, exigindo uma profunda maturação. Cientes do seu carácter não definitivo, o presente trabalho parece, no entanto, reunir um conjunto de elementos que poderão contribuir para uma compreensão mais alargada do “*Tornar-se professor*” e para o enriquecimento da discussão que actualmente tem lugar no seio da formação inicial de professores. É pois, nossa pretensão, nesta fase final do trabalho, tecer algumas considerações sobre as principais evidências empíricas e teóricas recolhidas ao longo das nossas incursões pelo tema dos estágios pedagógicos, bem como deixar ficar algumas sugestões para a investigação, reflexão e intervenção sobre os mesmos. De referir que algumas delas já foram sendo enfatizadas em momentos anteriores deste trabalho mas que, pela sua relevância, nunca é demais reforçar.

Assim, a partir das múltiplas leituras realizadas e dos diversos testemunhos recolhidos junto dos protagonistas de todo este processo, parece-nos inquestionável a pertinência dos estágios pedagógicos enquanto marco do percurso académico, pessoal e profissional destes indivíduos, com repercussões na forma de estar e encarar a profissão docente, bem como em todo o seu percurso desenvolvimental posterior. É na sinergia de diversos factores internos e externos

ao sujeito e no equilíbrio entre os inúmeros sucessos e fracassos, conquistas e frustrações ou problemas e descobertas que pautam os diferentes momentos desta etapa, que o “*Tornar-se professor*” parece ter lugar, fazendo deste um dos momentos mais ricos e mais significativos do percurso desenvolvimental dos jovens candidatos a professores.

Muito embora nos pareça bem clara a natureza ecológica e desenvolvimental deste processo, à semelhança do que alguns movimentos mais recentes em matéria de formação de professores têm vindo a constatar, a verdade é que esta continua a ser uma realidade um pouco “marginal” à grande parte dos programas de formação que actualmente vigoram, e a algumas das linhas de investigação mais tradicionais. Procurando contrariar esta tendência, o trabalho aqui desenvolvido visou ir de encontro às mais recentes tentativas de compreender as interrelações e as conexões existentes entre os diferentes contextos e actores do “sistema” de que nos fala Capra (1997). Foi acreditando que, é na compreensão destas conexões, e das *nuances* assumidas em diversos momentos do estágio, que poderemos aceder aos diferentes níveis de complexidade do “*Tornar-se professor*”, que se procuraram explorar os cenários, os processos, as etapas, os actores, as relações, as cognições e os afectos que concorrem para o desenvolvimento profissional que tem lugar nesta passagem de aluno a professor.

Cientes de que o nosso trabalho explora apenas uma das parcelas da complexa “equação” que a investigação nesta área tem vindo a tentar decifrar, julgamos que este representa um contributo para a sistematização de contributos e de perspectivas que se têm vindo a acumular sobre o tema. Esse contributo decorre, desde logo, da nossa opção por explorar a perspectiva dos protagonistas de todo este processo: os próprios estagiários. Esta abordagem é, aliás, coerente com todo o investimento que temos vindo a fazer ao longo dos últimos anos em matéria de investigação sobre os estágios do Ensino Superior.

Partindo de um instrumento que tem vindo a alicerçar os nossos investimentos na área e que, já na sua terceira versão, tem procurado abarcar os diferentes universos formativos, foi-nos possível atingir três grandes objectivos. Em primeiro lugar, a validação do *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio* (ES) - na sua versão para as Licenciaturas em Ensino - e a sua disponibilização às comunidades científica e académica. Tratando-se de um instrumento de fácil aplicação e codificação, a sua utilização pode prosseguir objectivos de investigação ou outros mais associados à organização dos estágios, parecendo-nos uma ferramenta útil à potenciação das oportunidades formativas encerradas pelos estágios pedagógicos e à prevenção de algumas dificuldades que possam emergir na sua prossecução. Referimo-nos, por exemplo, à informação que se pode obter

em termos da qualidade da supervisão assegurada, bem como do grau de adequabilidade das condições oferecidas pelas escolas que acolhem os estágios. Atendendo à importância destes aspectos no bem-estar e no desenvolvimento dos candidatos a professores (Alarcão & Tavares, 2003; Kraft, 1987; Bullough *et al.*, 1991; McNally *et al.*, 1994, 1997; Caires & Almeida, 2002), o Inventário poderá servir de base a uma selecção mais criteriosa das instituições e dos profissionais que colaboram com a universidade.

Um segundo objectivo foi igualmente atingido, prendendo-se com a intenção de, partindo de uma grelha teórica construída numa primeira parte da tese e dos testemunhos recolhidos através deste instrumento, dar a conhecer alguns dos principais contornos e dinâmicas do “*Tornar-se professor*”, quando relatado em discurso directo. O impacto que este tem na pessoa e no profissional em construção, as grandes conquistas, frustrações e descobertas feitas acerca de si próprio e da profissão, os medos e angústias vivenciados ao longo deste processo ou na antecipação do seu futuro mais imediato foram-nos revelados através das múltiplas evidências empíricas e teóricas recolhidas. Por intermédio destas, foi possível deixar bem claro o carácter complexo, dinâmico, polifacetado e multicontextual deste processo, encerrando uma multiplicidade de dimensões e tarefas desenvolvimentais, bem como um conjunto de factores de ordem pessoal, relacional, institucional e formativa que, sinergicamente, concorrem para uma diversidade de “percursos” e “desfechos” possíveis. Fortemente condicionado pelas idiossincrasias dos espaços, dos tempos e dos intervenientes que dão “corpo” a este processo, estamos perante um fenómeno que poderá assumir diferentes ritmos, momentos, intensidades e contornos justificando, por isso, a grande variabilidade intra e interindividual encontradas, e o seu carácter assimétrico e em espiral (Olson & Osborne, 1991; Caires, 2001; Alarcão & Tavares, 2003).

Tornando-se, pois, impossível (pelo menos por agora) qualquer tentativa de padronização dos diferentes “formatos” que este “*Tornar-se professor*” poderá assumir, circunscrevemos este nosso objectivo à síntese de alguns dos aspectos que emergiram de forma mais significativa entre as evidências compiladas ao longo deste trabalho as quais, pelo grau de aprofundamento e sistematização conseguidos, poderão contribuir para o emergir de novos *insights* nesta área.

Assim, apesar dos diferentes percursos ou orientações/formatos que este processo poderá assumir, não restam dúvidas que, para a generalidade dos formandos, o estágio pedagógico representa um momento determinante no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Abarcando não meramente uma vertente técnica, conceptual ou procedimental, este serve de palco a uma verdadeira “revolução” pessoal, atingindo diferentes facetas do desenvolvimento do professor

neófito. Assim, neste encontro com a profissão docente e no “descobrir-se no papel de professor” são várias as mudanças e crescimentos que poderão ocorrer, designadamente no que se refere à percepção que tem de si próprio, do seu valor e capacidade para fazer frente aos desafios da docência, dos afectos, objectivos e interesses em relação à mesma, ou, por exemplo, na sua forma de estar e de se relacionar com os outros (Fuller & Bown, 1975; Bullough *et al.* 1991; McNally *et al.*, 1994, 1997; Machado, 1996; Borralho, 2001; Caires, 2001). Exemplo disso foram os resultados encontrados na nossa amostra, onde as oscilações observadas na auto-estima e auto-eficácia destes sujeitos, o questionamento vocacional que aqui teve lugar, ou os ganhos ocorridos nas suas competências de comunicação e de relacionamento interpessoal dão a conhecer as múltiplas facetas que são “tocadas” pela experiência de estágio.

São, também, vários os sentidos que este impacto poderá ter sobre os candidatos a professores, tendo a literatura na área e os testemunhos dos nossos sujeitos dado a conhecer um leque de vivências e percepções que poderá extremar-se entre experiências altamente gratificantes sob o ponto de vista afectivo, relacional e da aprendizagem, e experiências fortemente pautadas pelo sofrimento, confusão e desequilíbrio físico, psíquico e/ou emocional (Veenman, 1984; Machado, 1996, 1999; Morton *et al.*, 1997; Beach & Pearson, 1998; Caires, 2001). Recordem-se, entre a amostra estudada, os casos em que o “choque da realidade” parece ter sido experienciado com uma maior intensidade, como se tendo prolongado por mais tempo e/ou deixando sequelas de maior profundidade e de impacto mais difuso - “contaminando” diferentes áreas do funcionamento destes indivíduos (auto-estima, auto-eficácia, motivação, desempenho, projectos vocacionais, relação com os outros...) - e, nalguns casos, culminando na desistência do estágio ou na sua séria ponderação a um mês do seu desfecho. Insegurança, cansaço, depressão, “exaustão” emocional e baixa eficácia de desempenho surgem entre algumas das manifestações mais comumente apontadas na literatura (Muller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978; Head *et al.*, 1996; Caires, 2001; Jesus, 2002), e que marcaram de forma significativa o repertório experiencial de alguns dos estagiários da nossa amostra.

A multiplicidade de cenários, tarefas e interlocutores que pautam esta experiência lança, de facto, vários desafios àqueles que, pela primeira vez, se confrontam com o “lado de lá”. Neste confronto, a diversidade de papéis, relações, contextos e responsabilidades implicadas no “vestir a pele” de professor, poderão constituir-se, simultaneamente, em motores do desenvolvimento dos professores neófitos ou em obstáculos à sua ocorrência. Para os primeiros, o confronto com os desafios e exigências do estágio e a mobilização de recursos e ajustamentos que

implica, traduzem-se em actuações e interacções de progressiva eficácia, flexibilidade e espontaneidade, bem como em crescentes níveis de confiança no seu próprio desempenho, numa visão mais integrada e contextualizada das práticas de ensino, e/ou numa maior competência e autonomia na tomada de decisões e na resolução de problemas (Kagan, 1992; Jardine & Field, 1992; Galvão, 1996; Caires, 2001). Para estes formandos, que na nossa amostra correspondeu a uma maioria (cf. quadros 8.25, 8.26 e 8.28), o estágio representa uma oportunidade ímpar de consolidação e/ou aquisição de um conhecimento prático dos princípios gerais de organização do processo de ensino-aprendizagem e dos procedimentos promotores da sua qualidade, nomeadamente no que se refere à gestão do tempo, às estratégias de ensino, à organização da sala de aula ou à avaliação e motivação dos alunos. A prática docente e a "aterragem no planeta escola" (Riverin Simard, 1984) permitem, igualmente, um conhecimento mais realista e aprofundado do Sistema de Ensino, da cultura, princípios e valores que regem a instituição-escola e a classe profissional que passará a integrar; das burocracias, procedimentos e legislação que regem as suas práticas; ou da abrangência dos papéis, tarefas e responsabilidades a assumir autonomamente, num futuro próximo. Registe-se, também, entre a nossa amostra, os elevados ganhos ocorridos ao nível vocacional, surgindo o estágio como uma oportunidade para a confirmação ou descoberta da sua "vocação" para o Ensino, bem como para a conquista de um crescente "sentir-se professor" e a antecipação de apreciáveis níveis de realização pessoal e/ou profissional no seio da carreira docente.

No outro extremo, encontramos os alunos para quem o estágio pedagógico poderá revelar-se uma experiência traumática e/ou deseducativa (Veenman, 1984; Cole & Knowles, 1993; Machado, 1996; Mendes, 2002). Entre estes, as aprendizagens realizadas parecem mais superficiais, os ganhos e evoluções entre o início e o final do estágio são menos significativos, parecendo ser maiores as preocupações com a sua sobrevivência do que propriamente com as aprendizagens que poderão realizar durante esta etapa formativa, ou com as que se esperam que promovam junto dos seus alunos (Richert, 1992; Kyriacou & Stephens, 1999; Oosterheert & Vermunt, 2001). Assim, uma maior apatia, um menor empenhamento nas tarefas e responsabilidades que lhes são incumbidas enquanto professores ou uma postura de uma maior defensividade, rigidez e conservadorismo poderão fazer comprometer a sua aprendizagem e progressão em termos de competência profissional (Muller-Fohrbrodt *et al.*, 1978; Vila, 1988; Kagan, 1992). Entre alguns dos nossos estagiários tal parece ter ocorrido, dando a conhecer um processo de "sobrevivência" algo penoso e prolongado, arrastando-se

por todo o ano de estágio, e sendo pautado por elevados níveis de stresse, insegurança e algumas dificuldades em manter o equilíbrio pessoal.

Refira-se, entretanto, que, neste processo, também entre os neófitos “bem sucedidos” são elevadas as dificuldades vividas no primeiro confronto com o estágio, surgindo as transições que aqui têm lugar como responsáveis pelo quebrar de alguns equilíbrios e pelo aparecimento de tensões adicionais (elevados níveis de stresse e desgaste, instabilidade emocional, frustração, sentimento de impotência, insegurança, baixa de auto-estima...). Tal como foi possível observar entre a nossa amostra, foram maiores os níveis de dificuldade relatados pelos formandos no início do seu estágio, em qualquer uma das dimensões avaliadas. Tendo, também eles, experienciado o “choque da realidade”, estes destacam-se dos restantes colegas (os que, no final do estágio, se revelam mais “fragilizados”) pelo gradual contornar das dificuldades vivenciadas nos primeiros tempos do estágio parecendo que, inversamente, entre estes últimos, tais dificuldades tendem a avolumar-se e a ser motivo de maior desequilíbrio e desestruturação.

Pese embora a “recuperação” ocorrida, prevaleceram, entre a amostra geral, elevados níveis de preocupação com a sua própria sobrevivência, dados que, à partida, poderiam indiciar vulnerabilidades várias ao nível pessoal e, em consequência, o retardar dos desejados progressos em termos da competência pedagógica destes neófitos e da crescente centração nas necessidades dos seus alunos (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975). Advirta-se, no entanto, para a necessidade de se relativizar a leitura destes dados, em particular se tomarmos como referência o modelo de preocupações de Fuller e Bown, à luz do qual uma excessiva centração em si próprio é vista como indesejável e, como tal, devendo ser banida ou “encurtada”. Mais consonantes com a abordagem de Kagan (1992), assumimos esta auto-centração como elemento essencial ao desenvolvimento do professor neófito. Com efeito, para a grande parte dos sujeitos da nossa amostra, a centração em si próprio parece emergir como promotor de um maior auto-conhecimento, traduzido, por exemplo, por uma maior consciencialização das suas fragilidades (pessoais e formativas), das suas potencialidades e recursos para lidar com os actuais e os futuros desafios da sua inserção no mercado de trabalho, ou, mesmo, pela antecipação e execução dos investimentos que é necessário realizar por forma a melhor apetrechar-se para o confronto com os mesmos (Cf. quadros 8.16 e 8.19).

No que se refere ao carácter “prolongado” que esta auto-centração assumiu entre os estagiários estudados, e aos diferentes contornos que ganhou já mais próximo do final do estágio (preocupação com o seu futuro na profissão), este é facilmente compreensível se atendermos aos significativos condicionamentos

existentes em termos da sua inserção e estabilidade na carreira docente (que, no contexto sócio-histórico a que se reporta o modelo de Fuller, não se pareciam colocar). Encontrando-se na iminência de não arranjar colocação nos anos mais próximos, de se ter que sujeitar a uma vida itinerante nos primeiros tempos de ensino, ou de adiar/sacrificar alguns projectos na esfera pessoal (casar, constituir família, comprar casa...), é natural que as suas preocupações com a própria sobrevivência persistam ao longo de todo o seu estágio, e que ganhem renovada expressão já mais próximo do confronto directo com este tipo de dificuldades.

Às acentuadas preocupações com a sua sobrevivência pessoal também não são alheias as questões mais relacionadas com a avaliação dos estágios, um aspecto muito presente no discurso dos nossos alunos (nos diferentes momentos estudados), e que alguma literatura tem vindo a enfatizar (L. Costa, 1994; Ellis, 2001; Nelson & Friedlander, 2001; Mendes, 2002). O elevado protagonismo que assume ao longo de todo o estágio (regências, assistências, *dossier*, reuniões formais de supervisão...), a sua vertente classificativa e as implicações que poderá ter no futuro destes candidatos a professores, faz da avaliação sumativa dos estágios um aspecto marcadamente presente no repertório experiencial destes formandos e um dos principais responsáveis pelo desconforto e mau-estar vivenciados. Os elevados níveis de stresse e ansiedade que habitualmente suscita (pelo facto de se sentir "observado", pelo "medo de decepcionar", pelo receio de dar a conhecer algumas das suas "fragilidades"...), são responsáveis por alguns desempenhos menos bem sucedidos, bem como pelo comprometimento da própria qualidade de algumas das aprendizagens e crescimentos que se auguram para esta etapa da formação dos futuros professores. De não esquecer as inúmeras tensões e dificuldades que poderá colocar ao nível das suas relações com os outros, em particular no seio da relação com o supervisor e com os colegas de grupo. Uma maior superficialidade no modo como encaram o seu processo de formação e aprendizagem (muito centrado num resultado final), uma excessiva centração no cumprimento dos requisitos mínimos estabelecidos pela avaliação (e no manter das "aparências" junto daqueles que os irão avaliar) ou o deteriorar das relações entre aqueles que, desejavelmente, deveriam ser as suas principais fontes de suporte (o núcleo de estágio) são alguns dos "perigos" reais que o elevado protagonismo dado à componente avaliativa dos estágios poderá acarretar.

Por outro lado, se pensarmos nas implicações que este protagonismo poderá ter sobre as representações destes futuros professores relativamente a aspectos como a relação entre pares (que poderão ser particularmente competitivas durante o estágio, e promotoras de um maior individualismo e isolamento) ou o controlo do seu exercício profissional (que deixará de existir – pelo menos de forma tão

declarada - uma vez concluído o estágio), não será, também, difícil anteciper as suas repercussões ao nível da postura destes quase-professores uma vez imersos no mundo profissional.

As anteriores questões remetem-nos para um terceiro objectivo deste trabalho: o lançar de um conjunto de propostas de reflexão, investigação e intervenção sobre a problemática dos estágios e da formação inicial de professores em geral. Este objectivo ganha redobrado relevo se pensarmos nas reestruturações pensadas e/ou em curso em matéria de formação de professores e do próprio Sistema Educativo Português.

Fundamentadas nas evidências empíricas e teóricas que tivemos a oportunidade de recolher ao longo deste trabalho, e da nossa experiência de formadores e de investigadores nesta área, as propostas passam, sobretudo, pela promoção do desenvolvimento destes futuros profissionais, potenciando as suas capacidades para fazer frente aos desafios que o estágio pedagógico e a sua actividade e carreira profissional futuras encerram. Entre estes objectivos consta, não apenas, o apetrechar destes candidatos com estratégias de *coping* que assegurem a sua "sobrevivência" no estágio e na profissão, mas também a promoção de destrezas que lhes permitam rentabilizar o mais possível as oportunidades formativas que, quer os estágios pedagógicos, quer os primeiros anos do curso, lhes poderão oferecer. Salientem-se, entre tais oportunidades, não meramente a possibilidade de alargar os seus esquemas conceptuais e fazer alguns ensaios sobre o *como ensinar* mas, também, a de se desenvolverem enquanto pessoas e enquanto profissionais (mesmo que noutra área), capazes de reflectir e questionar as suas práticas, de gerir o seu próprio processo de actualização e aperfeiçoamento (em termos de conhecimentos, capacidades e competências), ao longo de todo o seu percurso desenvolvimental posterior, e nos diferentes contextos de vida.

Atendendo aos condicionamentos que a actual conjuntura social, política e económica coloca à inserção destes diplomados no mercado de trabalho, e tomando o novo quadro de valores e de concepções de cidadania - que reclamam uma nova forma de estar no Ensino e nas escolas -, parece-nos da maior urgência começar por ponderar as alternativas que é necessário criar para estes diplomados (dentro ou fora do contexto educativo) e, em consonância, re-equacionar o tipo de formação assegurada e os desenhos curriculares que a sustentam. Há, sobretudo, que imprimir uma nova lógica na concepção e gestão destes currículos, tornando-os mais flexíveis e adequados às mudanças identificadas e à edificação de perfis profissionais em consonância.

Maiores oportunidades de observação, reflexão, pesquisa, análise e integração dos vários conteúdos e objectos do saber teórico e prático, bem como de desenvolvimento pessoal destes formandos deverão decorrer das reestruturações curriculares que é necessário implementar. Melhores condições deverão, pois, ser criadas no sentido da formação de professores mais autónomos, auto-regulados, com maiores níveis de reflexividade e de auto-conhecimento, com um alargado leque de competências e estratégias para fazer frente às novas exigências do mundo profissional, às limitações sociais dos nossos dias e aos valores e conceito de cidadania que se instituem. Espírito de iniciativa, criatividade, abertura à experiência, capacidade de trabalho em equipa ou competências de relacionamento interpessoal constam entre o rol de competências para que estes novos currículos deverão concorrer.

Nesse sentido, estratégias complementares como a promoção da clarificação das expectativas destes formandos em relação ao Ensino e a si próprios no seio da profissão, a exploração do seu percurso anterior e sua influência nas expectativas e representações desenvolvidas, a promoção de um maior conhecimento dos seus valores, objectivos e interesses, ou das ofertas existentes ao nível do Ensino e do mercado de trabalho mais global, poderão revelar-se da maior relevância. Trabalhando simultaneamente as dimensões afectiva, cognitiva e comportamental do desenvolvimento destes jovens-adultos, tais estratégias - desenhadas para a intervenção ao longo de toda a formação inicial - poderão, igualmente, incidir sobre a exploração dos medos e mitos destes candidatos a professores em relação à docência (e ao mundo profissional em geral) e à sua entrada na profissão, ensaiando e alargando o seu leque de estratégias para antecipar, identificar e contornar as dificuldades decorrentes do confronto com os mesmos.

Pensando numa intervenção mais especificamente dirigida aos estágios pedagógicos e ao leque de vivências e percepções associadas a este "*Tornar-se professor*", as propostas aqui lançadas surgem, fundamentalmente, focalizadas nas dificuldades que maior saliência ganharam entre o discurso dos sujeitos estudados e nas que têm vindo a ser mais frequentemente referenciadas pela literatura na área. Assim sendo, uma das prioridades desta intervenção passa por "dar voz" às emoções vivenciadas durante esta etapa, criando oportunidades para que os formandos possam falar abertamente sobre a sua experiência de estágio. Tais espaços são importantes para organizar e dar sentido a este período do seu percurso e para começar a corrigir o desfasamento existente entre a sua identidade como estudante/aluno e a sua (emergente) identidade como professor. Para além do mais, julga-se ser uma importante fonte/momento de introspecção, com significativos ganhos ao nível do auto-conhecimento e do seu equilíbrio emocional.

Neste contexto, é necessário encorajar os estagiários a perceber os conflitos e tensões como algo inevitável no Ensino, como fazendo parte deste, e a vê-los como oportunidades de crescimento e mudança, ao invés de ameaças.

O comprovado efeito desestruturador e deseducativo do predomínio destas últimas no repertório de vivências e percepções dos professores neófitos, advertem-nos para a necessidade de uma redobrada atenção a dar aos formandos para quem a experiência de estágio é, acima de tudo, vivenciada como uma ameaça permanente ou como uma constante "luta pela sobrevivência". Atendendo ao seu marcado impacto negativo no equilíbrio físico, psíquico e/ou emocional destes neófitos, e à clara interferência no seu desempenho e aprendizagens ao longo do estágio, uma intervenção especializada poderá ser necessária. A par de uma intervenção mais centrada nalguma da sintomatologia depressiva que, frequentemente, surge associada a este tipo de casos, as respostas a edificar junto destes alunos poderão passar, por exemplo, pelo "desmontar" de algumas crenças irracionais acerca de si próprio e/ou da profissão, pela edificação de expectativas mais realistas tendo em conta os condicionantes do estágio e os seus recursos (internos e externos), bem como pelo reforçar do seu repertório de estratégias de *coping* ou, ainda, pela redefinição dos seus projectos vocacionais.

À parte dos casos de maior vulnerabilidade, o acompanhamento e apoio a dar às dificuldades mais frequentemente emergidas durante o estágio encontram lugar privilegiado no contexto da supervisão. À semelhança do que já foi referido em vários momentos deste trabalho, a relação supervisiva surge como o espaço mais adequado à reflexão, partilha e discussão da vertente fenomenológica dos estágios (Alarcão & Sá-Chaves, 1994). A verbalização destas dificuldades junto dos supervisores e dos colegas de grupo, a sua desconstrução conjunta, a exploração das crenças, percepções e afectos implicados, ou a edificação de respostas com vista à sua resolução emergem como renovadas oportunidades de auto-exploração, conhecimento mútuo e de fortalecimento das relações de cumplicidade que se esperam ver construídas no seio do núcleo de estágio. Estas poderão, aliás, ajudar a contrariar as relações de maior competitividade e individualismo há pouco salientadas, podendo o núcleo de estágio servir de modelo às futuras relações a adoptar no seio da classe profissional.

Serve, também, este espaço para desmistificar a componente avaliativa dos estágios e a figura do supervisor enquanto "juiz" ou "inspector" das práticas destes formandos. Devendo a avaliação ser encarada (por supervisores e estagiários) no seu sentido formativo e não de classificação, há que reequacioná-la como forma de monitorizar as evoluções do formando, como uma oportunidade para obter *feedback* e reflectir sobre as suas práticas, como um renovado espaço de

emancipação e de desenvolvimento pessoal e profissional, e não como "a questão central" dos estágios pedagógicos (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Waite, 1995; Vieira, 1993, 2001; Alarcão & Tavares, 2003).

O contexto da supervisão deverá, também, ser rentabilizado no sentido de encorajar o questionamento das teorias pessoais dos professores-estagiários acerca do Ensino e da profissão, avaliando-as e ponderando-as em termos da sua adequabilidade, e discutindo abertamente as discordâncias, os mal-entendidos, os conflitos ou as resistências que poderão fazer emergir. Igual relevância deverá ser dada aos conflitos e tensões existentes entre a teoria e a prática, devendo as reflexões promovidas surgir como motor de questionamento da divisão simplista entre a componente teórica do curso e a experiência prática que, por vezes, predomina no discurso e na forma de estar destes neófitos no Ensino. O trabalho a realizar em torno destas questões poderá passar pelo reconhecimento dos conflitos e tensões que estão presentes em cada uma destas arenas (teoria vs. prática; universidade vs. Escola) e do papel activo do neófito na integração destas duas vertentes da sua formação (não só no momento do estágio mas, também em todo o seu percurso subsequente).

As significativas exigências e a alargada abrangência e impacto das funções comportadas pelo exercício da supervisão justificam uma maior atenção à selecção, acompanhamento e formação dos profissionais que as assumem. Partindo dos testemunhos dos sujeitos da nossa amostra e da extensa literatura reportada à figura do supervisor, é evidente o seu protagonismo ao longo de todo o período de estágio. Para além de referenciado como um dos grandes responsáveis pelas aprendizagens e pelo apoio emocional emergidos durante esta etapa, algumas das críticas tecidas a esta figura fazem da supervisão uma das áreas mais fragilizadas do repertório de vivências dos estagiários avaliados. Muito embora os testemunhos destes sujeitos se tenham situado num nível de satisfação intermédia (tomando os *scores* totais na subescala Apoio/Recursos/Supervisão, no início e no final do estágio), as críticas formuladas revelam a presença de alguns "desencontros" entre as necessidades, dificuldades e preocupações destes estagiários e o tipo de apoio assegurado ao nível da supervisão na escola e/ou na universidade. O limitado número de orientadores devidamente qualificados para supervisionar os estágios ou a inexistência de critérios que tornem obrigatória a detenção desta qualificação surgem, em parte, associadas às dificuldades e limitações do próprio estágio.

A estas questões não é alheio o baixo estatuto que os estágios pedagógicos e a sua supervisão ocupam no seio da comunidade académica, bem como as velhas quezílias entre a componente científica do curso e as Ciências da Educação. Do mesmo modo, não podemos esquecer o pouco poder detido pelas universidades na

selecção dos contextos (escolas) e dos agentes de formação que com elas colaboram, ou o “abandono” a que, por vezes, estes últimos são votados. O baixo valor institucional da “moeda de troca” associada ao acompanhamento dos estágios, a sua “imposição” aos docentes universitários ou a falta de consenso e articulação nas práticas dos supervisores, e das próprias instituições formadoras somam-se a este quadro problemático onde, por vezes, a destriça entre causas e consequências se torna particularmente difícil de operar.

Uma agravante neste processo prende-se com os desfasamentos existentes entre a formação dos supervisores que acompanham os candidatos à docência nas escolas e a preconizada pelas instituições universitárias. Freire (2000), a este propósito, adverte para alguns dos riscos que o referido desfasamento poderá comportar, ou seja, *“...os orientadores de estágio realizaram, regra geral, a sua formação pedagógica e didáctica, durante a vigência de programas anteriores (...) se não for acautelada uma formação adequada aos novos programas, os estagiários correm o risco de serem socializados em práticas lectivas anteriores e os aspectos inovadores da reforma curricular passarem despercebidos”* (p.686). Assim sendo, a par da qualificação especializada para as tarefas de supervisão, a formação a assegurar junto destes profissionais deverá contemplar a “reciclagem” dos seus conhecimentos, bem como a concertação de projectos e de discursos entre os formadores das duas instituições. Nesta ordem de ideias, Alarcão (1996) sugere que, em cada uma das instituições de formação de professores, se constituam equipas formativas, integradas por supervisores devidamente qualificados e pertencendo a um eventual quadro profissional especializado.

Associadas a estas questões surgem, também, algumas preocupações com a selecção das instituições que acolhem estes estagiários. Atendendo ao seu determinante papel na socialização profissional e institucional dos professores neófitos, bem como no suporte dado (ou não) às aprendizagens e às necessidades emergidas durante este “mergulho” na profissão, é necessário estar atento à forma como esta selecção é feita e ao modo como as relações inter-institucionais são seladas, mantidas e “cuidadas”. Para além dos protocolos de cooperação que é necessário firmar, por forma a assegurar a coerência, estabilidade e continuidade dos projectos formativos pensados para estes candidatos, é necessário avaliar continuamente a qualidade da prestação de ambas as instituições, reforçar e alargar parcerias (ao nível, por exemplo, da formação contínua e da investigação), bem como re-equacionar e re-negociar projectos, e avaliar conjuntamente os produtos e processos dos investimentos realizados (Alarcão, 1996, 1999; Vieira, 2001). Atendendo à importância destas questões institucionais, não deverá, também, ser descurada a preparação dos candidatos a professores para a

integração nestes novos contextos. A par de uma maior consciencialização das complexidades encerradas pela vertente organizacional da instituição-escola e dos fortes condicionamentos que colocam às suas práticas, bem-estar e satisfação pessoal e profissional, há que sensibilizar estes formandos para os “factores” da sua cultura e para a “humildade e sensibilidade” que é necessário adoptar aquando da entrada nestas instituições (Jardine & Field, 1992; Kuzmic, 1994).

Estendendo as parcerias universidade-escola para lá da formação inicial de professores, poder-se-á, por exemplo, rentabilizá-las no sentido da criação de alguns dispositivos de apoio aos professores principiantes, acompanhando-os nos seus primeiros tempos de inserção autónoma na profissão. Se, à semelhança de outros autores, considerarmos o estágio e os primeiros anos de prática autónoma como fazendo parte de um período único de desenvolvimento, a criação destes dispositivos parece-nos da maior importância em termos da profissionalização e desenvolvimento pessoal e social dos professores em início de carreira. A formação contínua parece-nos, por exemplo, um espaço a rentabilizar de forma mais intencional para a reflexão sobre as suas práticas ou para algum *feedback* sobre as evoluções destes neófitos, bem como a criação da figura do mentor nas escolas, já existente em vários países do panorama internacional.

Por último, e enfatizando o importante papel da investigação na compreensão mais aprofundada da realidade aqui estudada e na fundamentação de propostas mais ajustadas à potenciação desta etapa formativa (e ao minorar de algumas das dificuldades que lhe estão inerentes), sugerem-se redobrados investimentos nesta área. Salientando, por um lado, algumas das limitações do nosso estudo e, por outro, as novas metodologias e alvos que é necessário explorar, deixam-se ficar algumas propostas para futuras incursões nesta problemática.

Assim, a par da necessidade de, paralelamente, se continuarem a explorar múltiplas outras parcelas da complexa equação do “*Tornar-se professor*”, persiste a necessidade de uma investigação mais sistemática e aprofundada daquela que diz respeito à pessoa do formando. Tal como sugerem Simões e colaboradores (1997), é necessário continuar a explorar “*quem*” são estes indivíduos, e, sobretudo, “*em que é que*” e “*como*” se vão tornando professores. Se atendermos às ideias de Ó. Gonçalves e Ivey (1989), onde se assume que o conhecimento ligado à preparação profissional não se transmite, não sendo por isso o sujeito em formação objecto ou receptor de certos conteúdos, mas alguém que internamente constrói ou reconstrói conhecimentos pertinentes, faz todo o sentido passar-se dos limites do *conteúdo* para a dimensão do *processo*, da lógica do *formar* para a lógica do *formar-se* (Nóvoa, 1992a; Jesus, 1993; Simões *et al.*, 1997). O passado destes candidatos (seu percurso escolar, agentes e experiências que influenciaram a sua opção pelo

Ensino...), o seu presente (características pessoais, motivações, crenças e representações detidas acerca do Ensino e da carreira docente, o modo como “filtra” e integra os conhecimentos que lhe são transmitidos durante a formação inicial...) e o seu futuro na profissão deverão juntar-se ao rol de questões a explorar, à luz de uma perspectiva biográfica, ecológica e desenvolvimentista do *aprender a ensinar*.

Nestes novos investimentos, novas metodologias se exigem, servindo como complemento àquelas que temos vindo a utilizar na exploração do repertório de vivências e percepções do estágio. Referimo-nos, não apenas, aos instrumentos ou ferramentas de trabalho que têm servido de base a esta exploração (que se reduziram, essencialmente, ao IVPE-ES(LE)) mas, também, aos momentos e aos alvos abarcados. Assim, paralelamente ao nosso Inventário, a entrevista, as observações *in loco*, os diários/registos semanais, ou a utilização de outros instrumentos (a construir ou já existentes) que permitam validar as respostas ao IVPE-ES(LE) ou realizar análises mais finas de algumas áreas identificadas como problemáticas (e.g. depressão, dificuldades na adaptação à instituição de estágio, supervisões problemáticas....) parecem-nos mais ajustados ao aprofundamento e intervenção visados. Para além do mais, as metodologias longitudinais (acompanhando os indivíduos, por exemplo, desde o 4º ano do curso até aos dois, três primeiros anos de prática autónoma) e a exploração das vivências e percepções dos próprios agentes que acompanham de perto estes neófitos (os supervisores e as instituições formadoras: escola e universidade) poderão também revelar-se de grande interesse e, aliás, mais coerentes com a perspectiva desenvolvimental e ecológica que temos vindo a defender ao longo de todo este trabalho. Antevêem-se, nestes novos investimentos, a possibilidade de, por exemplo, ajudar a clarificar o modelo de Fuller ou a melhor ajustá-lo ao contexto sócio-profissional que actualmente enquadra as preocupações dos professores neófitos, podendo isto significar o seu alargamento aos primeiros anos de prática autónoma (investimento que, aliás, já tem vindo a ser feito por outros autores).

Cientes das limitações do nosso trabalho na abordagem e exploração do complexo processo do “*Tornar-se professor*” e do largo investimento que é necessário continuar a fazer no sentido da sua clarificação, esperamos, contudo, que este tenha contribuído para enriquecer a discussão tida em torno do mesmo e, quiçá, dado algumas respostas às muitas interrogações com que aqueles que pensam e fazem a formação inicial de professores se debatem. Com isto esperamos, também, ajudar à inversão do quadro retratado por Simões (1996), a propósito da forma como as instituições de formação têm vindo a rentabilizar os investimentos feitos ao nível da investigação nesta área. Segundo o autor,

"...apesar de a investigação sobre formação de professores se repercutir de algum modo nos programas e currículos, no essencial, estes continuam a resultar dos compromissos das instituições de formação que variam em função de flutuações ao nível da política educativa, centrando-se em aspectos meramente administrativos, sendo apenas uma muito pequena proporção fundamentada na pesquisa" (p.151).

Por tais razões, e acreditando que o trabalho aqui desenvolvido poderá contribuir para contrariar este panorama e para a melhoria da formação inicial dos professores - em particular ao nível da qualidade das aprendizagens e dos crescimentos associados aos estágios pedagógicos -, esta mantém-se como uma das áreas preferenciais em termos dos nossos investimentos num futuro próximo.

BIBLIOGRAFIA

- Abeledo, E. J. F., & González Sanmamed, M. (1995). Al final de la cuenta atras: Analisis del diario previo a las prácticas del alumnado de magisterio. *ADAXE*, 11, 43-51.
- Abraham, A. (1988). Être enseignant aujourd'hui. *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.11-36). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4ª ed.). New York: Logman Publishers.
- Admiraal, W. F., Korthagen F. A. J., & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In, I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Org.), *Para Intervir em Educação*. Contributos dos Colóquios CIDInE (pp. 203-232). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Aldwin, C. (1994). *Stress, coping and development*. New York: The Guilford Press.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Cairns (Eds.), *Actas do Seminário Transição para o Ensino Superior* (pp. 167-187). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2001). Escalas de avaliação: Construção e validação. In E. M. Fernandes, & L.S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp.109-128). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., & Machado, J. C. (2002). *Percursos e expectativas de estudantes universitários: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- Alves, N. (2001). Da universidade para o mundo do trabalho: Uma inserção rápida mas na precaridade. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo* (pp.107-130). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Amaral., M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In, I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora.
- Amiguiño, A., Valente, A., Correia, H., & Mandeiro, M. J. (1997). Formar-se no projecto e pelo projecto. *Formação em situações de trabalho* (pp.101-116). Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Antonovsky, A. (1993). The sense of coherence as a determinant of health. In A. Beattie (Ed.), *Health and Well Being*. Buckingham: Open University Press.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Ashforth, B. E., & Saks, A. M. (1996). Socialization tactics: Longitudinal effects on newcomer adjustment. *Academy of Management Journal*, 39(1), 149-178.
- Bastos, A. C. (1995). A satisfação profissional de professores estagiários: Adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP). *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 181-189.
- Bastos, A. C. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contribuições da teoria, investigação e intervenção*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Beach, R., & Pearson, D. (1998). Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 337-351.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in Preservice Education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professor an the practicum – Involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more less and experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp.60-83). London: Cassell Education.
- Bidarra, M. G. (2002). Do grau de transmissividade das práticas de formação ao optimismo irrealista. *Revista de Educação*, XI(1), 59-162.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40.
- Blumberg, A. (1980). *Supervisors and teachers: A private cold war* (2nd ed.). Berkley: McCutchan.
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 196-202.
- Bolin, G. G. (1990). Helping student teachers think about teaching: Another look at Lou. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 10-19.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó Editorial, Biblioteca de Aula.
- Bonboir, A. (1988). Être enseignant: Du project d'accomplissement personnel au project vocational. *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.102-126). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Book, C. L., & Freeman, D. J. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 47-51.
- Book, C. L., Byers, J., & Freeman, D. J. (1983). Student expectations and teacher education traditions which we can and cannot live. *Journal of Teacher Education*, 34(1), 9-13.

- Booth, M. (1993). The effectiveness and role of the mentor in school: The students' view. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 185-197.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Borrvalho, A. M. A. (2001). *Didáctica da Matemática e formação inicial: Um estudo com três futuros professores*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Bratcher, W. T. (1982). The influence of the family on career selection: A family systems perspective. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 87-91.
- Breuse, E. (1979). *L'éiseignant debutant: Ses premières années de fonction*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Bridges, W. (1980). *Transitions*. Reading, MA: Adisson-Weley.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56, 442-455.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Bronfrenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brookhart, S., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Brooks, V. (1996). Mentoring: The interpersonal dimension. *Teacher Development*, February, 5-10.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruckerhoff, C. E., & Carlson, J. L. (1995). Loneliness, fear and disrepute: The haphazard socialization of a student teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 24(4), 431-444.
- Bullough, R. V., Jr. (1989). *First year teacher: A case study*. New York: Teachers College Press.
- Bullough, R. V., Jr. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43-51.
- Bullough, R. V., Jr. (1992). Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 239-252.
- Bullough, R. V., Jr. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of Teacher Education. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol. I, pp.79-134). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bullough, R. V., Jr., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Bullough, R. V., Jr., & Gitlin, A. D. (1994). Challenging teacher education as training: Four propositions. *Journal of Education for Teaching*, 20(1), 67-81.
- Bullough, R. V., Jr., & Gitlin, A. D. (1995). *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*. New York: Garland.
- Bullough, R. V., Jr., & Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.
- Bullough, R. V., Jr., & Kauchak, D. (1997). Partnerships between Higher Education and Secondary Schools: Some problems. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 215-233.
- Burn, C. (1992). Collaborative teaching. In M. Wilkin (Ed.), *Mentoring in schools*. London: Kogan Page.
- Caires, S. (1996). *Monografia de Estágio*. Estágio Escolar em Psicologia Escolar e da Educação. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Educação e Psicologia.

- Caires, S. (1998). A experiência de estágio: *Vivências e percepções de um grupo de alunos da Universidade do Minho*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na especialidade de Psicologia Escolar. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Psicologia.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem - Apontamentos U.M.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (1996). Avaliação de estágios curriculares: Contributos para a operacionalização de uma escala. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado, & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. IV, pp.61-68). Braga: APPORT.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (1997). Vivências e Percepções do Estágio: Adaptação à instituição e variáveis associadas. *Revista de Estudios de Investigación en Psicología e Educación*, 1, 33-40.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (1998a). Estágios curriculares: Avaliação das vivências e percepções na transição do meio académico para o mundo de trabalho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3(1), 83-96.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (1998b). Estágios curriculares: Avaliação das vivências e percepções na transição do meio académico para o mundo de trabalho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3(1), 83-96.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (1999). Avaliação de estágios curriculares: Um instrumento centrado nas vivências e percepções dos alunos. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Actas da VII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica* (vol. VI, pp. 40-51). Braga: APPORT.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2000). A experiência de estágio académico: Oportunidades de formação e desenvolvimento do estudante. *Psicologia*, XIV(2), 235-250.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2001a). Inventário de Vivências e Percepções de Estágio (I.V.P.E.): Versão adaptada às Licenciaturas em Ensino. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol. II, pp.999-1014). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2001b). O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: O papel da supervisão. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo* (pp.227-246). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2001c). Possíveis contributos do estágio para o desenvolvimento vocacional: Estudo com alunos universitários. *Psychologica*, 26,187-198.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2002). Os estágios curriculares: Contributos para a formação dos licenciados da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Actas do Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp.287-296). Guimarães: Universidade do Minho.
- Calderhead, J. (1984). *Teachers' classroom decision making*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización y investigación del conocimiento profesional de los profesores. In L. M. Villar Angulo (Org.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp.21-37). Alcoy: Editora Marfil.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 54, 43-51.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. (1997). *Understanding Teacher Education*. London: Falmer Press.

- Cameron-Jones, M., & O'Hara, P. (1999). Student perceptions of the way that they are supervised during work experience: An instrument and some findings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(1), 91-103.
- Campos, B. P. (1989). *Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa, Coleção Clube do Professor.
- Campos, B. P. (1993). As Ciências da Educação em Portugal. *Inovação*, 6, 11-228.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (2000). Políticas de formação de professores em Portugal. *Políticas de formação de professores na União Europeia*. Lisboa: INAFOP.
- Canário, R. (1997). Formação e mudança no campo da saúde. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp.117-146). Porto: Porto Editora.
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45.
- Capel, S. A. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39(2), 211-228.
- Capel, S., Leask, M., & Turner, T. (1997). *Starting to teach in the secondary school: A companion for the newly qualified teacher*. London and New York: Routledge.
- Capie, W. R. (1986). *Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional e Licenciaturas em Ensino: Um estudo de avaliação*. Lisboa: GEP, Reprografia Editorial do Ministério da Educação e Cultura.
- Cardoso, F. (1999). *A articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de escola e as dos orientadores da universidade*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, F. D., Mota, M., & Pinheiro, T. (2000). A situação da formação dos supervisores em Portugal. *Inovação*, 13(2-3), 83-101.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Cavaco, M. H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-138.
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2ª ed., pp.155-191). Porto: Porto Editora.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35(1), 145-163.
- Chartrand, J. M., Martin, W. F., Robbins, S. B., McAuliffe, G. J., Pickering, J. W., & Calliotte, J. A. (1994). Testing a level versus an interactional view of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 2(1), 55-69.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CNE (1988/89). *Pareceres e recomendações 88/89* (Vol. I). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cockburn, A. D. (1996). Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 399-410.
- Cohen, C. R., Chartrand, J. M., & Jowdy, D. P. (1995). Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), 440-447.
- Cohn, M. M., & Gellman, V. C. (1988). Supervision: A developmental approach for fostering inquiry in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 2-8.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 457-471.

- Constable, H., & Norton, J. (1994). Student teachers and their professional encounters. In I. Reid, H. Constable, & R. Griffiths (Eds.), *Teacher Education reform: Current research* (pp.123-130). London: Paul Chapman.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.
- Costa, L. (1994). Reducing anxiety in live supervision. *Counsellor Education and Supervision*, 34(1), 30-40.
- Costa, M. E., & Campos, B. P. (1987). Área de estudos universitários e desenvolvimento do ego. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3,5-11.
- Costa, M. S., & Loureiro, E. M. R. (1997). A apropriação do espaço como forma de participação e comunicação interpessoal. *Cadernos do Noroeste*, 10(2), 375-386.
- Couto, C. G. (1998). *Professor: O início da prática profissional*. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CRUP (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Texto policopiado. Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Cruz, J. F. (1989). Stress e crenças irracionais nos professores. In J. Cruz, R. Gonçalves, & P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação. Investigação e intervenção* (pp.315-325). Porto: Edições Afrontamento.
- Cruz, J. F. (1990). *Stress e ansiedade no processo de ensino e aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Daloz (1986). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.
- D'Arbon, T. (1994). Seeking a comparative perspective: A case study from Australia. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives of School-Based Teacher Education* (pp.54-67). London: Kogan Page.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la competence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, XXIX(1), 59-69.
- Dewey, J. (1974). The relation of theory to practice in Education. In D. Archambault (Ed.), *John Dewey on Education – Selected writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dooley, C. (1998). Teaching as a two-way street: Discontinuities among metaphors, images, and classroom realities. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 97-107.
- Doyle (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp.392-431). New York: MacMillan.
- Dubar, C. (1997). *A socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Duquette, C. (1994). The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program: Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), 345-353.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elliott, B., & Calderhead, J. (1994). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education* (pp.166-189). London: Kogan Page.
- Ellis, M. V. (2001). Harmful supervision, a cause of alarm: Comment on Gray et al. (2001) and Nelson and Friedlander (2001). *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 401-406.
- Ellsworth, J., & Albers, C. M. (1995). Tradition and authority in Teacher Education reform. In, H. Petrie (Ed.), *Professionalization, partnership and power – Building professional development schools* (pp.159-176). New York: State University of New York Press.
- Enz, B. J., Freeman, D. J., & Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. In D. J. McIntyre, & D. M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience* (Teacher Education Yearbook IV, pp.131-150). California: Corwin Press.
- Erdman, J. I. (1983). Assessing the purposes of early field experience programs. *Journal of Teacher Education*, 34(4), 27-31.

- Espiney, L. (1997). Formação inicial/formação contínua de enfermeiros: Uma experiência de articulação em contexto de trabalho. *Formação e situações de trabalho* (pp.169-188). Porto: Porto Editora, Colecção Ciências da Educação.
- Estanque, E., & Nunes, J. A. (2001). A Universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: O caso da Universidade de Coimbra. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo* (pp.297-321). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Feather, N. T. (1984). Masculinity, femininity, psychological androgyny and the structure of values. *Journal of Social Psychology*, 27, 44-62.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp.212-33). New York: MacMillan.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Review of Educational Research*, 62, 171-179.
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1993). *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 767-778.
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academic of Management Review*, 6, 309-318.
- Ferreira, J. A. (2000). *O desenvolvimento psicológico do jovem adulto em contexto universitário*. Lição de Síntese. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Figueiredo, M. I. (1998). A Reforma Educativa Portuguesa de 1986: Retórica e realidade. In A. Estrela (Org.), *Investigação e Reforma Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fischer, J L. (1981). Transitions in relationship style from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 10(1), 11-23.
- Fish, D. (1989). *Learning through practices in Initial Teacher Education*. London: Kogan Page.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life*. Buckingham: Open University Press
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1988). *Ways of Coping Questionnaire – Sampler set, manual, test booklet, scoring key*. California: Mind Garden.
- Formosinho, J. (1996). Três modelos de estágio comparados. Comunicação apresentada no Seminário *O estágio pedagógico da formação inicial de professores: Situação actual e cenários de evolução*. Braga: Universidade do Minho, 3 de Junho de 1996.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2001). Projecto de recomendação "Iniciação à prática profissional: A prática pedagógica na formação inicial de professores". Texto policopiado. Lisboa: INAFOP.
- Freire, A. M. (2000). *Aprender a ensinar nos estágios pedagógicos: Estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática instrucional de estagiários de Física e Química*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of American teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp.25-52). Chicago: University of Chicago Press.

- Furlong, J., Hirst, P. H., Pocklington, K., & Miles, S. (1988). *Initial teacher training and the school*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Galvão, C. (1993). Profissão: Professor – Concepção e expectativas de futuros professores. *Revista de Educação, III(2)*, 47-57.
- Galvão, C. (1996). Estágio pedagógico - Cooperação na formação. *Revista de Educação, VI(1)*, 71-87.
- Galvão, C. (2000). Da formação à prática profissional. *Inovação, 13 (2-3)*, 57-82.
- Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores - Da organização à pessoa* (Vol. II, pp.17-132). Porto: Porto Editora.
- Gati, I., Osipow, S. H., & Givon, M. (1995). Gender differences in career decision making: The content and structure of preferences. *Journal of Counseling Psychology, 42(2)*, 204-216.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education, 15*, 487-496.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D., & Bey, T. M. (1990). Supervision. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp.549-566). New York: Macmillan.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach* (4th ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2nd. ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gonçalves, Ó. (1986). Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores. *Jornal de Psicologia, 5*, 21-25.
- Gonçalves, Ó., & Ivey, A. (1989). Developmental therapy: Theory and practice. In Ó. Gonçalves (Org.), *Advances in the cognitive therapy – The constructive-developmental approach* (pp.91-110). Porto: APPORT.
- Gonçalves, J. A. (1996). Prática docente e identidade profissional. In A. Estrela, R. Canário, & J. Ferreira (Eds.), *Actas do VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE - Formação, saberes profissionais e situações de trabalho* (Vol.I, pp.363-377) Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, A. (2001). *As asas do diploma: A inserção profissional dos licenciados pela Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem - Apontamentos U.M.
- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: Promociones e Publicaciones Universitarias.
- Goodman, J. (1987). Factors in becoming a proactive elementary school teacher. A preliminary study of selected novices. *Journal of Education for Teaching, 13*, 207-229.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education, 4(2)*, 121-137.
- Gordon, V. (1995). *The Undecided college student: An advising academic and career advising challenge*. Illinois: Charles C. Thomas.
- Graham, P. (1997). Tensions in the mentor-teacher-student teacher relationship: Creating productive sites for learning within a school English teacher education program. *Teaching and Teacher Education, 13(5)*, 513-527.
- Greenhaus, J. H. (1987). *Career management*. New York: Dryden Press.

- Greenberg (1987). *Stress Management*. Dubuque, Iowa: William C. Brown.
- Griffin, G., Barnes, S., Husses, R., O'Noal, S., Defino, M., Edwards, S., & Hukhill, H. (1983). *Clinical preservice teacher education: Final report of a descriptive study*. Austin: University of Texas Research and Development Center for Teacher Education.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Copley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Grilo, J. M. A. (2002). *Portofolios reflexivos na formação inicial de professores - Um estudo na formação de professores de Biologia e Geologia ao nível do estágio pedagógico integrado*. Tese de Mestrado em Educação. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Grimmett, P. P., & Ratzlaff, H. C. (1986). Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 41-50.
- Grossman, P., & Richert, A. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53-62.
- Guillaume, A., & Rudney, G. (1993). Student teacher's growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65-80.
- Guyton, E., & McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp.514-534). New York: Macmillan.
- Hannam, C., Smith, P., & Stephenson, N. (1984). *The first year of teaching*. Bristol: Classical Press.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves, & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp.216-240). London: Cassell.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em Educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores - Da organização à pessoa* (Vol. II, pp.133-223). Porto: Porto Editora.
- Hawkey, K. (1996). Image and the pressure to conform to learning to teach. *Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325-335.
- Head, J., Hill, F., & Maguire, M. (1996). Stress and the postgraduate secondary school trainee teacher: A British case study. *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 71-84.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior belief and cognitive change in learning to teach. *American Education Research Journal*, 9(2), 160-189.
- Hollingsworth, S. (1992). Learning to teach through collaborative conversation: A feminist approach. *American Educational Research Journal*, 29(2), 373-404.
- Hoover, N. L., O'Shea, L. J., & Carroll, R. C. (1988). The supervisor-intern relationship and effective interpersonal communication skills. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 22-27.
- Hopkins, D. (1985). Making perfect? – Form and structure in teaching practice. In D. Hopkins, & K. Reid (Eds.), *Rethinking Teacher Education* (pp.131-151). London: Croom Helm.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó Editorial, Biblioteca de Aula.
- Infante, M. J., Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.151-169). Aveiro: CIDInE.

- Ivey, A. E. (1974). Microcounseling: Teacher training as facilitation of pupil growth. *British Journal of Educational Technology*, 5(2), 16-21.
- Jacobs, J. A. (1996). Gender inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 22, 153-185.
- Jacques, K. (1992). Mentoring in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 22(3), 337-350.
- Jardine, D., & Field, J. (1992). "Disproportion, monstrousness, and mystery": Ecological and ethical reflections on the initiation of student-teachers into the community of education. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 301-310.
- Jesus, S. N. (1992). Motivação e stress em professores estagiários: Um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(1), 117-127.
- Jesus, S. N. (1993). Formação educacional de futuros professores: Contributo para a clarificação da sua utilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII(1), 93-117.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N., & Esteve, J. M. (1997). O treino de inoculação ao stress na formação inicial de professores. *Actas do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação* (pp.148-152). Coimbra: APPORT/Colégio Oficial de Psicólogos.
- Johnston, J., & Ryan, K. (1983). Research on the beginning teacher: Implications for Teacher Education. In K. Howey, & W. Gardner (Eds.), *The Education of teachers*. New York: Longman.
- Johnston, P. (1989). Constructive evaluation and the improvement of teaching and learning. *Teachers College Record*, 90(4), 509-528.
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teacher and Teaching Education*, 8(2), 123-36.
- Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers – Enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 71-82.
- Jones, L. K., & Chenery, M. F. (1980). Multiple subtypes among vocationally undecided college students: A model of assessment instrument. *Journal of Counseling Psychology*, 27(5), 469-477.
- Jones, L., Reid, D., & Bevins, S. (1997). Teachers perceptions of mentoring in a collaborative model of initial teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 23, 253-261.
- Joseph, P. B., & Green, N. (1986). Perspectives of reasons for becoming teachers. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 28-33.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kelchtermans, G., & Vanderberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 45-62.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 23-31.
- Khul, J. (1982). Action vs State orientation as a mediator between motivation and action. In W. Hacker, W. Volpert, & M. Cranach (Eds.), *Cognitive and motivacional aspects of action*. Amsterdam: North-Holland.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). Chicago: Association/Follett.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teacher's biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp.99-152). London: Routledge.

- Koeppen, K. E. (1998). The experiences of a secondary social studies student teacher: Seeking security by planning for self. *Teaching and Teacher Education, 14(4)*, 401-411.
- Kohl, H. (1984). *Growing minds: On becoming a teacher*. New York: Harper & Row.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kroll, L., Bowyer, J., Rytherford, M., & Hauben, M. (1997). The effect of a school-university partnership on the student teaching experience. *Teacher Education Quarterly, 24(1)*, 37-52.
- Kubler LaBoskey, V. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead, & P. Gates (Eds.), *Conceptualising reflection in teacher development* (pp.23-38). London: Falmer Press.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education, 10(1)*, 15-27.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*, 159-167.
- Kyriacou, C., & Stephens, P. (1999). Student teachers' concerns during teaching practice. *Evaluation and Research in Education, 13(1)*, 18-31.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching, 26(2)*, 117-126.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.41-59). Aveiro: CIDInE.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New-York: Springer.
- Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (1990). A formação pela acção em orientação escolar e profissional. Contributos para um novo modelo de supervisão de estágios. *Psicologica, 4*, 1-20.
- Lens, W., & Jesus, S. N. (1999). A psychological interpretation of teacher stress and burnout. In, R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 192-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, B. B., & Rock, T. C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education, 54(2)*, 135-149.
- Liddle, B. J. (1986). Resistance in supervision: A response to perceived threat. *Counselor Education and Supervision, 26*, 117-127.
- Lima, L. C., Castro, R. V., Magalhães, J., & Pacheco, J. A. (1995). O Modelo Integrado, 20 anos depois: Contributos para uma avaliação do projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação, 8(2)*, 147-195.
- Lipiansky, E. M., et al. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In Camilleri et al. (orgs.), *Strategies identitaires* (pp.7-26). Paris: PUF.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Lobato, C. (1998). Un modelo de supervisión en el desarrollo profesional de psicólogos de la orientación. In F. Ochando, H. Alvaréz, & J. Rodríguez (Orgs.), *Libro de Resúmenes do II Congreso Ibero Americano de Psicología*. Madrid: Colégio Oficial de Psicólogos.
- Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and development, 65*, 304-307.

- Lopez-Real, F., Stimpson, P., & Bunton, D. (2001). Supervisory conferences: An exploration of some difficult topics. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 161-173.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ludke, M. (1996). Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 99, 5-15.
- Machado, C. G. (1996). *Tornar-se professor – Da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Machado, C. G. (1997). Começar a ensinar e construção da identidade profissional. In *Actas do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação* (pp.153-158). Coimbra: APPORT/Colégio Oficial de Psicólogos.
- Machado, C. G. (1999). O estágio pedagógico na formação inicial de professores: Um espaço entre a teoria e a prática, entre a identidade e a realidade. In J. Tavares et al. (Eds.), *Investigar e formar em Educação* (Vol.2, pp. 49-53). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Machado dos Santos, S. (2001). As responsabilidades da universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo* (pp.13-39). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Magnusson, D. (1982). Situational determinants of stress: An interactional perspective. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp.231-253). New-York: The Free Press.
- Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 183-197.
- Martins, A., & Gomes, A. (1990). Formação de professores em serviço e iniciação à investigação em Educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2),75-85.
- Martins, A. M., Arroteia, J. C., & Gonçalves, M. M. B. (2002). *Sistemas de (des)emprego: Trajectórias de inserção*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Matos, P. M., & Costa, M. E. (1993). Supervisão em psicoterapia e aconselhamento psicológico: Uma experiência em contexto universitário. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 19-28.
- Matos, Z., Gomes, P. B., Graça A., & Queirós, P. (1991). Comparação do tipo e grau de preocupações de professores experientes e professores em situação de estágio. In *Actas do Congresso "A Ciência do Desporto e a Cultura e o Homem"* (p.493-500).
- Maynard, T. (1996). The limits of mentoring: The contribution of the Higher Education tutor to primary student teachers' school-based learning. In J. Furlong, & R. Smith (Eds.), *The role of Higher Education in Initial Teacher Training* (pp.101-118). London: Kogan Page.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1994). Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education* (pp.69-85). London: Kogan Page.
- McBride, R. (1984). Perceived teaching and program concerns among preservice teachers, university supervisors and cooperating teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 3-16.
- McBride, R., Bogess, T., & Griffey, D. (1986). Concerns of inservice physical education teachers as compared with Fuller's concern model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 36-43.
- McIntyre, D., & Hagger, H. (1994). Teachers' expertise and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives of School-Based Teacher Education* (pp.86-102). London: Kogan Page.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1994). Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 219-231.

- McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education, 13*(5), 485-498.
- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? *Journal of Teacher Education, 53*(5), 406-419.
- Melo, B., Gomes, A. R., & Cruz, J. F. A. (1997). Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2*(1), 53-72.
- Mendes, P. S. (2002). *A formação inicial de professores e o choque da realidade: Expectativas e vivências sobre o ano de estágio*. Tese de Mestrado em Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Menezes, I., Matos, P. M., & Costa, M. E. (1989). Consulta psicológica em grupo e transição universidade-mundo do trabalho. *Cadernos de Consulta Psicológica, 5*, 95-102.
- Ministério da Educação - Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (1996). Desenvolvimento da Educação: Relatório Nacional de Portugal (1996). In *Conferência Internacional da Educação* (45ª sessão). Genebra: UNESCO.
- Ministério da Educação - Grupo de Missão *Acreditação da Formação de Professores* (1998). Referenciais e acreditação da formação de professores. Lisboa: Ministério da Educação, Colerção Educação para o Futuro.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education, 54*(1), 31-42.
- Morehead, M. A., & Waters, S. (1987). Enhancing collegiality: A model for training cooperating teachers. *Teacher Educator, 23*(2), 28-31.
- Moreira, J. M. (1993). *Desenvolvimento profissional dos professores: A evolução das preocupações e motivações profissionais*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, R. (2001). Formação universitária e empregabilidade. In, A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo* (pp. 69-85). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H., & Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 69-89.
- Nelson, D. L. (1987). Organizational socialization: A stress perspective. *Journal of Occupational Behavior, 8*, 311-324.
- Nelson, D. L. (1990). Adjusting to a new organization: Easing the transition from outsider to insider. *Prevention in Human Services, 8*, 61-66.
- Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology, 48*(4), 384-395.
- Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in preservice teachers: A study of theirs dreams and goals. *International Journal of Educational Research, 33*(2), 125-217.
- Newman, S. (1991). Un point de vue européen. *Cahiers Pédagogiques, 290*, 49-50.
- Nóvoa A. (1989). Profissão: Professor - Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica, 1-2-3(VII)*, 435-456.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua dos professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores - Realidades e perspectivas* (pp.15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua profissão* (pp.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Coleção Temas de Educação.
- Nóvoa, A. (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13-22.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10(1), 89-110.
- Olsen, P., & Carter, K. (1989). The capabilities of cooperating teachers in USA schools for communicating knowledge about teaching. *Journal of Education for Teaching*, 15, 113-131.
- Olson, M. R., & Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 331-343.
- Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: Relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.
- Pacheco, J. A. (1995). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora
- Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based environment: Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. (1997). Factors that influence students to become teachers. *Educational Research and Evaluation*, 3(4), 305-316.
- Pardal, L. A. (1992). *Formação de professores do Ensino Secundário (1901-1988). Legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Parker, J., & Spink E. (1997). Becoming science teachers: An evaluation of the initial stages of primary teacher training. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(1), 17-31.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patrício, M. F. (1988). A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 147-165.
- Pereira, A. M. S. (1997). *Helping students cope: Peer counseling in Higher Education*. Doctoral dissertation. Hull: University of Hull.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pigge F., & Marso, R. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Education Research*, 81(2), 109-115.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1999). Person-environment fit and teacher stress. *Educational Research*, 41(1), 51-61.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos, & J. P. Ponte (Eds.), *Educação Matemática: Temas de investigação* (pp.185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Secção de Educação Matemática da SPCE.
- Ponte, J. P., Galvão, C., Santos, F. T., & Oliveira, H. (2001). *O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências*. (on line). http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jpontes/artigos_pt.hm
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofrenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

- Pressley, M., & McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Prieto, F., Peiró, J. M., Bravo, M. J., & Caballer, A. (1996). Socialización y desarrollo del rol laboral. In J. M. Peiró, & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol. II, pp.65-100). Madrid: Editorial Síntesis.
- Proctor, A. (1994). Supervision strategies and their application in the school context. In M. Wilkin, & D. Sankey (Eds.), *Collaboration and transition in Teacher Training* (pp.136-150). London: Kogan Page.
- Pryor, R. G. L. (1983). Sex differences in the levels of generality of values/preferences related to work. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 233-241.
- Punch, K. F., & Tuettemann, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, 16(4), 369-382.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (1988/92). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha, E., Dias, G., Pacheco, J. A., Lima, L. C., Pereira dos Santos, M., Silva, M., Valença, R., & Castro, R. V. (1996). O 5º ano das Licenciaturas em Ensino: Algumas reflexões e uma proposta de reorganização. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), 165-175.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Reeves, C. K., & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78(5), 267-271.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro Dias, J. (2002). 30 anos de formação de professores em Portugal. *Revista de Educação*, XI(1), 153-156.
- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers for the effective supervisor of student teaching: A field study. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28-34.
- Richert, A. E. (1992). The content of student teachers' reflections within different structures for facilitating the reflective process. In T. Russell, & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp.171-191). London: Falmer Press.
- Rodriguez, A. J. (1993). A dose of reality: Understanding the origin of the theory/practice dichotomy in teacher education from the student's point of view. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 213-222.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking – Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roldão, M. C. (2002). Formar profissionais: A centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, XI(1), 157-158.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem. As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Rosch, P. (1987). Stress and illness: Fact or fantasy? *P. A. Practice*, 3(5), 13-16.
- Ross, E. W. (1987). Teacher perspective development: A study of preservice social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 15, 225-243.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the Higher Education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Sá-Chaves, I. (2001). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos na área de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão: Concepções e práticas. In I. Sá-Chaves (Org.), *Formação, conhecimento e supervisão - Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). Formação de professores: Modelos de referência na Universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, XI(1), 150-153.

- Sacristan, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp.61-92). Porto: Porto Editora.
- Samuel, M., & Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles – A case study of south african student teachers. *International Journal of Educational Research*, 33, 475-491.
- Sancerni, M. D., & Osca, A. (1988). La institución escolar como agente de socialización. In J. Pablos (Ed.), *El trabajo en el aula. Elementos didácticos y organizatiivos* (pp.181-208). Sevilla: Alfar.
- Sanches, M. F. C., & Silva, M. C. (1998). Aprender a ensinar: Dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. *Revista de Educação*, VII(2), 81-95.
- Sanches, M. F. C., & Tomás, A. (1999). Planificação e acção pedagógica em situação de estágio: Formas de articulação entre componentes do conhecimento profissional. *Revista de Educação*, VIII(2), 39-60.
- Sanches, M. F. C., & Petrucci, R. (2002). Interações organizacionais e institucionais no estágio pedagógico: Um estudo empírico. *Revista de Educação*, XI(1), 105-128.
- Santos, L., & Ponte, J. P. (2002). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professores do Ensino Secundário. *Quadrante - Revista de Investigação em Educação Matemática*, XI(2), 29-54.
- Santos, P. J., & Coimbra, J. L. (1994/95). Desenvolvimento psicológico e indecisão vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 21-34.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N. K. (1989). *Overwhelmed: Coping with life's ups and downs*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. S. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua formação* (pp.78-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (3rd edition). London: Arena.
- Schunck, D. H. (1997). *Teorias del aprendizaje*. Naucalpan de Juárez: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Schwebel, A. I., Schwebel, B. L., Schwebel, C. R., & Schwebel, M. (1992). *The student teacher's handbook*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Serow, R. C. (1998). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *The Journal of Research and Development in Education*, 27(2), 65-72.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). Novos professores: Primeiros anos de profissão. *Quadrante, Revista de Investigação em Educação Matemática*, XI(2), 55-73.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Silva, M. C. M. (1994). *De aluno a professor: Um salto no "desconhecido"*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. T., Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Silva, M. J. (1999). *O estágio pedagógico do ramo de formação educacional das Licenciaturas em Ensino: O estágio integrado da Universidade do Minho*. Texto policopiado. Braga: Universidade do Minho.

- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C. M., Santos, M. L., Gonçalves, J. A., & Ralha-Simões, M. H. (1997). A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In M. F. Patrício (Org.), *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000* (pp.245-260). Porto: Porto Editora.
- Smilkstein, G. (1990). É benefício para a saúde saber viver com o "stress". *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 7(7), 267-282.
- Smith, R., & Ardle, G. (1994). The impersonation wisdom. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education* (pp.103-116). London: Kogan Page.
- Smyth, W. J. (1984). Teachers as collaborative learners in clinical supervision: A state-of-the-art review. *Journal of Education for Teaching*, 10(1), 24-38.
- Smyth, W. J. (1987). *Educating Teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: Falmer Press.
- Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp.135-147). Aveiro: CIDInE.
- Soares, A. P. (1999). *Desenvolvimento vocacional em jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional de jovens em contexto universitário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Psicologia.
- Soodak, L. C., & Podell, D. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30(4), 214-221.
- Sprinthall, N. (1991). Role taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Insitituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento/Louvain-La-Neuve: Academia.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Viking.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education: A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Su, J. Z. X. (1993). The Study of the Education of Educators: A profile of teacher education students. *The Journal of Research and Development in Education*, 26(3), 125-132.
- Suzdina, M. R., & Knowles, J. G. (1993). Personal, professional and contextual circumstances of student teachers who "fail": Setting a course for understanding failure in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 254-262.
- Swain, R. (1984). Easing the transition: A career planning course for college students. *The Personnel and Guidance Journal*, 62(9), 529-532.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Tavares, A. F. (1997). O acolhimento a novos trabalhadores como génese da participação organizacional. *Cadernos Noroeste*, 10(1), 325-338.
- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, M. L., & Gonçalves, J. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Transição para o Ensino Superior* (pp.189-214). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

- Taveira, M. C. (2001). *Preparação para a inserção sócio-profissional: Análise do observatório de emprego dos diplomados em Psicologia da Universidade do Minho*. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo* (pp.281-296). Universidade do Minho: Conselho Académico.
- Teixeira, M. M. (2001). Jovens licenciados no mundo do trabalho: Expectativas e problemas. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Tellez, K. (1992). Mentors by choice, not design: Help seeking by beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 214-221.
- Tentoni, S. C. (1995). The mentoring of counseling students: A concept in search of a paradigm. *Counselor Education and Supervision*, 35(1), 32-42.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal: Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Terenzini, P. T., & Wright, T. M. (1987). Influences on student's academic growth during four years of college. *Research in Higher Education*, 26(2), 161-179.
- Thiessen, D. (2000). A skillful start to a teaching career: A matter of developing impactful behaviours, reflective practices, or professional knowledge. *International Journal of Educational Research*, 33, 515-537.
- Thies-Sprinthall, L., & Sprinthall, N. A. (1987). Experienced teachers: Agents of revitalization and renewal as mentors and teacher educators. *Journal of Education*, 169(1), 65-79.
- Thies-Sprinthall, L. (1984). Promoting the developmental growth of supervising teachers: Theory, research programs and implications. *Journal of Teacher Education*, 35, 53-60.
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers. Reflective professional practice*. London: Cassell.
- Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Toohy, S., Ryan, G., & Hughes, C. (1996). Assessing the practicum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3), 215-227.
- Trubowitz, S. & Longo, P. (1997). *How it works – Inside a School-College collaboration*. New York: Teachers College Press.
- Valente, M. O. (2002). História da formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa e do Departamento de Educação. *Revista de Educação*, XI(1), 7-15.
- Valente, M. O., & Bárrios, A. (1986). Que razões levam os alunos à frequência de um curso de formação de professores? *Revista de Educação*, 1, 13-24.
- Van Maanen, J. (1976). Breaking in: Socialization to work. In R. Dubin (Ed.), *Handbook of work, organization, and society* (pp.67-130). Chicago: Rand McNally.
- Vasconcelos, R. M., & Costa, D. B. (2001). Competências dos licenciados em Engenharia: Ponto de vista dos empregadores. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Vaza, A., Silveira, M., Martins, M. A., Fradinho, M. C., Mira, M. F., Emílio, M. C., Pedro M. H., Paixão, M. L., & Cortesão, L. (1986). *Sistemas de formação de professores: Contribuição para a sua análise*. Lisboa: Reprografia Editorial do Ministério da Educação e Cultura.
- Veale, A. (1989). Becoming a teacher: Early childhood practicum experiences. *Early Childhood Development and Care*, 52, 101-109.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva da formação de professores*. Edições Asa: Rio Tinto.

- Vieira, F. (2001). *Supervisão pedagógica. Relatório de disciplina para concurso a professor associado*. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Metodologias da Educação.
- Vila, J. V. (1988). *El profesor principiante: Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Valencia: Promolibro.
- Vonk, H. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150.
- Vonk, H. (1985). The gap between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 8(3), 307-317.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: The Palmer Press.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warger, C. L., & Aldinger, L. E. (1984). Improving student teacher supervision: The preservice consultation model. *TEASE*, 7, 155-163.
- Warren-Little, J. (1990). The mentor phenomenon and social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 297-351.
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 6, 279-290.
- Wendt, J. C., Bain, L. L., & Jackson, A. S. (1981). Fuller's concerns theory as tested on prospective physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 66-70.
- Wendt, J. C., & Bain, L. L. (1989). Physical educators' perceptions of stressful teaching events. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 342-346.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wilkins-Canter, E. A. (1996). Providing effective cooperating teacher feedback. In D. J. McIntyre, & D. M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience* (pp.169-177). California: Corwin Press.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. (1987). "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp.104-24). London: Cassell.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Wooler, S. (1985). Let the decision maker decide! A case against assuming common occupational value structures. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 217-227.
- Yates, C. G. R., Hannell, G., & Lippett, M. (1985). Cognitive slippage, test anxiety, and responses in a group testing situation. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 28-33.
- Young, B. J. (1995). Career plans and work perceptions of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 281-292.
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Paseluikho, M. A., Wong, Y. S., DeVries, R. J., McLean, H., & Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 190-202.
- Zahorik, J. (1988). The observing-conferencing role of university supervisory. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9-16.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teacher's beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

- Zeichner, K. (1985). Dialectica de la socialización del profesor. *Revista de Educación, Maio-Agosto*, 95-123.
- Zeichner, K. (1980). Myths and realities: Field based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education, 31(6)*, 45-55.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 34(3)*, 3-9.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching, 16(2)*, 105-132.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teachers, 11*, 1-25.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: MacMillan.

ANEXO