

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**APRENDER ENSINANDO -
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, ENSINO E APRENDIZAGEM
DA PROFISSÃO DOCENTE**

ANEXOS

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

(Supervisão e Orientação da Prática Profissional)

Elisa de Fátima Oleirinha Valério

Orientadora : Doutora Maria João Mogarro,
Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade em Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2018

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO nº 1	Síntese das designações dos intervenientes na prática – Pedagógica supervisionada em vigor no período em 2012/13 e 2013/14	5
ANEXO nº 2	Guião de entrevista semiestruturada – <u>orientador da escola</u>	6
ANEXO nº 3	Guião de entrevista semiestruturada - <u>coordenador da Universidade</u>	10
ANEXO nº 4	Objetivos da investigação, temas, categorias e subcategorias da entrevista	13
ANEXO nº 5	TRANSCRIÇÃO da entrevista - Orientador A1	15
ANEXO nº 6	TRANSCRIÇÃO da entrevista - Orientador A2	39
ANEXO nº 7	TRANSCRIÇÃO da entrevista - Orientador A3	67
ANEXO nº 8	TRANSCRIÇÃO da entrevista - Orientador B1	75
ANEXO nº 9	TRANSCRIÇÃO da entrevista – Coordenador CO1 (UA)	99
ANEXO nº 10	TRANSCRIÇÃO da entrevista – Coordenador CO2 (UB)	110
ANEXO nº 11	Grelha de registo para análise de conteúdo das entrevistas (orientador e coordenador)	159
ANEXO nº 12	UA/O2 - R-8 de novembro, 2012: REGISTOS de aulas observadas pela orientadora	161
ANEXO nº 13	UA/O2 - R-12 de novembro, 2012: REGISTOS de aulas observadas pela orientadora	162
ANEXO nº 14	UA/O3 - R-12 de novembro, 2012: REGISTOS de aula observada pela orientadora	163
ANEXO nº 15	UA/O2 - R- 19 de novembro, 2012: REGISTOS de aulas observadas pela orientadora	164
ANEXO nº 16	UB/O1 – R - 28 de janeiro, 2013: REGISTOS de aulas observadas pela orientadora	166
ANEXO nº 17	UB/O1 - R- 30 de janeiro, 2013: REGISTOS de aulas observadas pela orientadora	167
ANEXO nº 18	UA/O1 - R- 15 de abril, 2013: REGISTOS de aulas observadas pela orientadora	168
ANEXO nº 19	ANÁLISE do discurso – entrevistas dos orientadores A1, A2	171
ANEXO nº 20	ANÁLISE do discurso – entrevistas dos orientadores A3, B1	219

ANEXO nº 21	ANÁLISE do discurso – entrevistas dos coordenadores CO1 e CO2 ...	258
ANEXO nº 22	UA/O2 - AR-8 de novembro, 2012: ANÁLISE da aula observada pela orientadora: descrição, categorização e exemplificação	314
ANEXO nº 23	UA/O3- AR-12 de novembro, 2012: ANÁLISE dos Registos de aulas observadas pela supervisora: descrição, categorização e exemplificação	316
ANEXO nº 24	UA/O2- AR- 19 de novembro, 2012: ANÁLISE dos Registos de aulas observadas pela supervisora: descrição, categorização e exemplificação	318
ANEXO nº 25	UB/O1- AR-4 de julho, 2012: ANÁLISE dos Registos de aulas observadas pela orientadora: Descrição, categorização e exemplificação	320
ANEXO nº 26	UB/O1- AR-28 de janeiro, 2013: ANÁLISE dos Registos de aulas observadas pela orientadora: Descrição, categorização e exemplificação	324
ANEXO nº 27	UB/O1- AR-30 de janeiro, 2013: ANÁLISE dos Registos de aulas observadas pela orientadora: Descrição, categorização e exemplificação	326
ANEXO nº 28	UA/O1- AR-15 abril, 2013: ANÁLISE dos Registos de aulas observadas pela orientadora: descrição, categorização e exemplificação	327
ANEXO nº 29	Características dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada - das universidades A e B - 2011/2014	329
ANEXO nº 30	Características dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada - Quatro universidades públicas do país (continente) que ofereciam Mestrado em Ensino de uma língua – 2011/2014	330
ANEXO nº 31	EXEMPLO 1: UA/O2 - RELATÓRIO AVALIAÇÃO - elaborado pela orientadora	331
ANEXO nº 32	EXEMPLO 2: UA/O3 - RELATÓRIO AVALIAÇÃO - elaborado pela orientadora	334

INTRODUÇÃO

No presente volume II da tese “Aprender Ensinando – Aprender ensinando - Supervisão Pedagógica, Ensino e Aprendizagem da Profissão são apresentados os anexos que serviram de suporte ao trabalho empírico realizado.

Integram igualmente o Volume II os instrumentos de registo da informação recolhida, bem como os instrumentos que serviram de suporte à análise de conteúdo.

Os registos de aulas observadas estão ordenados de acordo com a data da sua realização, ou seja, cronologicamente, por questão de organização metodológica. Integram ainda este volume grelhas, contendo sínteses das informações recolhidas, assim como dois documentos autênticos, facultados por duas orientadoras, a título de exemplo de relatório de avaliação dos formandos do Mestrado em Ensino.

ANEXO nº 1 - Síntese das designações dos intervenientes na prática - Pedagógica supervisionada em vigor no período em 2012/13 e 2013/14

Documentos institucionais	Designações de orientador da universidade	Designações de orientador/ supervisor da escola	Formando
1. Decreto-Lei- nº43/2007 de 22 de fevereiro: condições de atribuição de habilitações para a docência no ensino básico e secundário.	. orientadores	. orientadores . orientador/cooperante	. docentes no início do seu exercício profissional; . professor; . formandos; . futuros professores
2. Decreto-Lei- nº 220/2009 de 8 de setembro: revisão das condições de atribuição de habilitações para a docência no ensino básico e secundário.	. orientador	. orientador . orientador cooperante	. mestrando
3. Modelo de Protocolo Universidade/ escola cooperante (Univ. A)	. supervisor	. orientador cooperante	. futuros professores . estudantes . aluno
4. Orientações para elaboração de relatório (Univ. A)	Não surge qualquer designação	Não surge qualquer designação	. mestrando
5. Orientações sobre o curso de Mestrado e relatório final (Univ. B)	. orientador	. orientador	. futuro professor

ANEXO Nº2 - Guião de entrevista semiestruturada - orientador da escola

Objetivos gerais da investigação	Objetivos específicos	Tema	Questões e campos semânticos
1. Identificar e analisar atividades e estratégias de supervisão, no contexto escolar em que ela se desenvolve,	Caracterizar o orientador/supervisor	Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - sexo - situação profissional - tempo de experiência como coordenador - cargos que desempenha, além de orientar mestrando(os) - tarefas que realiza no âmbito da formação de professor - formação específica da área da supervisão de professores
	1. Identificar o tipo de professor que os orientadores pensam estar a formar;	Perfil do professor a formar	<ul style="list-style-type: none"> - Pode descrever as tarefas que realiza, no âmbito da formação de professores de, Mestrado em Ensino de Português? - Ao realizar as tarefas que descreveu orienta a sua ação tendo em conta um “tipo de professor”, que pretende formar, ou seja, do professor que ajuda a formar. Pode explicar? - Costuma partilhar a sua “ideia de professor a formar” com os mestrandos? - Que assuntos gerais tratam nas reuniões com outros orientadores e com o coordenador da universidade com a qual trabalha? - Considera que essas reuniões podem ajudá-la a aprender a sua profissão, a reaprender ou apenas a orientar melhor os mestrandos? - Essa instituição de ensino superior disponibiliza formação sobre formação e supervisão aos orientadores? Se sim, realiza-se com ou sem carácter de obrigatoriedade? - Parece-lhe importante que essa formação exista ou basta ser professor com experiência para realizar as tarefas de orientação/supervisão?

colocando o enfoque na ação do orientador junto do formando.	<p>2. Identificar saberes teóricos, práticos e teórico-práticos que os orientadores afirmam transmitir;</p> <p>3. Identificar competências que os orientadores pensam estar a desenvolver e as estratégias que usam para o seu desenvolvimento;</p>	<p>Saber profissional e a sua natureza</p> <p>Desenvolvimento de competências para a docência</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua principal preocupação em relação à preparação científica com que os mestrandos chegam à escola? - Que dificuldades enfrentam os mestrandos ao chegar à escola? - O que é preciso saber para se ser professor de uma língua (Português, Inglês, Espanhol), ? O que é preciso aprender nesta fase da formação? - O orientador é um professor experiente e por isso detém saber prático sobre a profissão. Como se caracteriza esse saber, ou seja, que saber é esse? - Como transmite esse conhecimento prático aos mestrandos? - O modelo de formação, Mestrado em Ensino, oferece condições para desenvolver esses conhecimentos nos mestrandos? - Pensa que é necessário os mestrandos serem orientados no âmbito da dimensão relacional ou não faz sentido na formação inicial? - O modelo de formação, Mestrado em Ensino, oferece condições para isso desenvolver esses conhecimentos nos mestrandos? - Acha que contribui para o desenvolvimento de capacidades relacionais nos mestrandos que orienta?
2. .Compreender o potencial formativo e formador da ação de	4. Descrever e analisar as estratégias de supervisão desenvolvidas pelos	Estratégias de supervisão desenvolvidas	<p>Além de conhecimentos científicos, para ser professor é necessário desenvolver determinadas capacidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que problemas encontram os formandos na organização do ensino e da aprendizagem? - Que problemas enfrentam os formandos na sala de aula? - Quais as capacidades que pensa estar a desenvolver neles? - Pode indicar algumas estratégias que usa para as desenvolver? - Que saberes práticos pensa serem necessários para o desempenho das

orientar/supervisionar a prática pedagógica em contexto de formação inicial.	orientadores		<p>funções de professor cooperante? Em suma, o que é ser orientador/supervisor?</p> <p>-Que dificuldades enfrenta no desempenho da função de orientadora/supervisora (que advém do estatuto de professor cooperante)?</p> <p>-Partilha as suas angústias sobre esse seu papel com o coordenador da instituição de ensino superior e outros orientadores? Formalmente ou informalmente?</p>
		Supervisão e reflexão	<p>Que problema encontra na realização das tarefas de orientação junto dos mestrandos?</p> <p>- E concretamente na observação de aulas, avaliação do trabalho prático dos formandos?</p> <p>- Como caracteriza o seu estilo de supervisão, direto mais diretivo, menos diretivo?</p> <p>- Quanto tempo passa, em média, por semana em contacto presencial com os mestrandos?</p> <p>- Que assuntos são tratados nas vossas reuniões?</p> <p>- A reflexão acerca da prática pedagógica surge em conversa ou estabelecem temas/assuntos problema para discutir.</p> <p>- Os mestrandos costumam fazer/evocar leituras e autores das ciências da educação ou dão apenas a sua opinião?</p> <p>- Considera que os mestrandos sabem refletir sobre o seu trabalho? fazem-no por escrito ou oralmente?</p> <p>- Que estratégias usa para potenciar a capacidade de reflexão?</p>
	5. Identificar as aprendizagens que os orientadores fazem, decorrentes da sua ação como orientadores;	Orientação, supervisão e aprendizagem da profissão	<p>- A supervisão/ orientação da formação inicial coloca-lhe desafios? Quais?</p> <p>- Se sim, que estratégias usa para corresponder aos desafios?</p> <p>Que importância atribui ao contexto educativo das escolas, na formação inicial?</p> <p>- Como integram os formandos conhecimento desse contexto, do PEE, do PTT?</p> <p>- A função de coordenador/supervisor permite-lhe observar ser observada e observar aulas. Esse facto ajuda a (re)aprender a sua profissão?</p>

			- O que pode aprender no âmbito relacional?
	6.Determinar o potencial formativo e formador das funções de supervisão, ou seja, de que modo essas funções contribuem para o desenvolvimento profissional dos orientadores.	Supervisão e sua relação com o desenvolvimento profissional dos orientadores	<p>Caso refira aprendizagens, contribuem para modificar/melhorar o seu trabalho? - Se sim, de que modo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresse uma metáfora do que é ser mestrando (formando) - Expresse numa metáfora o que é para si ser professor? - Expresse numa metáfora o que é para si ser supervisor - Pode relatar um episódio concreto relacionado com a supervisão em formação inicial que tenha sido útil para aprender ou reaprender a sua profissão?

ANEXO Nº 3 - Guião de entrevista semiestruturada - coordenador da Universidade

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Tema	Questões e campos semânticos
1. Identificar e analisar atividades e estratégias de supervisão, no contexto escolar em que ela se desenvolve, colocando o enfoque na ação do orientador junto do formando.	Caracterizar o coordenador/supervisor	Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - sexo - situação profissional - tempo de experiência como coordenador - cargos que desempenha, além do de coordenador - tarefas que realiza no âmbito da formação de professor - formação específica da área da supervisão de professores
	1. Identificar o tipo de professor que os orientadores pensam estar a formar;	Perfil do professor a formar	<p>Pode descrever as tarefas que realiza, no âmbito da formação de professores de, Mestrado em Ensino de Português?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao realizar as tarefas que descreveu orienta a sua ação tendo em conta um “tipo de professor”, que pretende formar, tem uma ideia do professor que ajuda a formar. Pode explicar? - Já partilhou a sua “ideia de professor a formar” com os orientadores da escola? - Que assuntos gerais tratam nas reuniões? - A sua instituição disponibiliza formação sobre supervisão e orientação aos orientadores que consigo trabalham? Se sim, realiza-se com ou sem carácter de obrigatoriedade? - Conhece o perfil do orientador e o que ele pensa acerca da formação inicial - tem definido o perfil do professor a formar?
	2. Identificar saberes teóricos, práticos e teórico-práticos que os orientadores afirmam transmitir;	Saber profissional e a sua natureza	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua principal preocupação em relação ao perfil dos orientadores que geralmente supervisiona? - Que saberes práticos pensa serem necessários para o desempenho das funções de professor cooperante? - E teóricos? - E relacionais? - Existe um conhecimento/saber próprio da docência? Resumidamente, como o caracteriza?

	3. Contribuir para o conhecimento sobre “o saber” necessário ao exercício da docência;	Desenvolvimento de capacidades para a docência	Além de conhecimentos, para ser professor é necessário desenvolver determinadas capacidades. - Os cooperantes com quem trabalha têm essas capacidades? Quais são? - São essas as capacidades que está a desenvolver nos formandos? - Pode indicar algumas estratégias que usa para as desenvolver?
	4. Identificar capacidades que os orientadores pensam estar a desenvolver e as estratégias que usam para o seu desenvolvimento;	Estratégias de supervisão desenvolvidas	- Que problema encontra na realização das tarefas de orientação junto dos mestrados? - E concretamente na observação de aulas e avaliação do trabalho prático dos formandos? - Que problemas lhe apresentam os orientadores das escolas? - Que estratégias usa para ultrapassar os problemas? - Que estratégias usa para corresponder aos desafios? - Conhece o estilo de supervisão dos cooperantes que supervisiona? a supervisão/ orientação da formação inicial coloca-lhe desafios? Quais?
2. Compreender o potencial formativo e formador da ação de orientar/supervisionar a prática pedagógica em contexto de formação inicial.	5. Identificar e analisar as estratégias de ensino e de aprendizagem da profissão	Orientação, supervisão e aprendizagem da profissão	- Que importância atribui ao contexto educativo das escolas, na formação inicial? - A função de coordenador/supervisor permite-lhe aprender com os cooperantes? - O que aprende?
		Aprendizagens que os orientadores fazem, decorrentes da sua ação como orientadores;	- E com os mestrados, também aprende? O quê? - É útil o facto de ir às escolas observar aulas. Que aprendizagem retira dessas observações?

	6.Determinar o potencial formativo e formador das funções de supervisão, ou seja, de que modo essas funções contribuem para o desenvolvimento profissional	Supervisão e sua relação com o desenvolvimento profissional dos orientadores	<ul style="list-style-type: none"> - Tinha referido que realiza aprendizagens, elas contribuem para modificar/melhorar o seu trabalho? Se sim, de que modo? - Expresse numa metáfora o que é para si ser professor? - Expresse numa metáfora o que é para si ser supervisor - Pode relatar um episódio concreto relacionado com a supervisão em formação inicial que tenha sido útil para aprender ou reaprender a sua profissão?
--	--	--	---

ANEXO Nº 4 - Objetivos da investigação, temas, categorias e subcategorias da entrevista

FINALIDADE DO ESTUDO				
Contribuir para a compreensão do potencial formativo e formador do ensino e da aprendizagem da docência, através da supervisão pedagógica.				
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Identificar e analisar atividades e estratégias de supervisão, no contexto escolar em que ela se desenvolve, colocando o enfoque na ação do orientador junto do formando.	1. Identificar o tipo de professor que os orientadores pensam estar a formar; 2. Identificar saberes teóricos, práticos e teórico-práticos que os orientadores afirmam transmitir;	TEMA 1. CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO	1. CATEGORIA PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	Idade e sexo
				Situação profissional
				Experiência profissional
		TEMA 2. PERFIL DO PROFESSOR A FORMAR PELO ENTREVISTADO	2. CATEGORIA FORMAÇÃO	Formação profissional (geral)
				Formação na área da supervisão
			1. CATEGORIA CONHECIMENTO DOCENTE (científico e didático)	Perfis de desempenho
				Utilização correta da língua materna
				Conhecimento científico e metodológico
				Conhecimento do currículo e dos programas
				Conhecimento cultural (Exposições, cinema, teatro, publicações)
			2. CATEGORIA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Conhece/envolve os alunos
				Organiza o ensino e a aprendizagem
				Promoção da autonomia dos alunos
			3. CATEGORIA RELACÃO PEDAGÓGICA	Estabelecimento de uma relação pedagógica de qualidade
			4. CATEGORIA ATITUDES FACE À DOCÊNCIA	Colaboração e participação
				Valorização da escola
				Reflexão para e sobre a prática
				Desenvolvimento (pessoal e profissional)
2. Compreender o potencial	3. Contribuir para o conhecimento sobre o “saber” necessário ao exercício da docência; 4. Identificar capacidades que os orientadores pensam estar a desenvolver	TEMA 3. CONHECIMENTO PROFISSIONAL – SUA NATUREZA E DIMENSÕES	1. CATEGORIA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO TEÓRICO (saber)	Conhecimento científico
				Conhecimento sobre o que ensinar: Currículo, Programa, Objetivos e Metas
			2. CATEGORIA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PRÁTICO (saber)	Conhecimento didático do conteúdo
				Conhecimento estratégico (como ensinar)
				Conhecimento do contexto de ensino/aprendizagem
			3. CATEGORIA RELACÃO ESCOLA E	Capacidade relacional/interpessoal
				Capacidade de trabalhar colaborativamente
				Capacidade de adaptação aos contextos

formativo e formador da ação de orientar/supervisionar a prática pedagógica ¹ , em contexto de formação inicial.	e as estratégias que usam para o desenvolvimento;		COMUNIDADE (ser)	
			4. CATEGORIA	Capacidade de atualização (científica, pedagógica, didática)
			DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA (saber e ser) –	Capacidade de análise dos atos pedagógicos
			Ao nível do formando	Capacidade de reflexão Capacidade de autoavaliação do desempenho.
	5. Identificar estratégias de ensino e de aprendizagem da profissão; 6. Contribuir para o conhecimento sobre o potencial formativo e formador das funções de supervisão, ou seja, de que modo essas funções contribuem para o desenvolvimento profissional dos orientadores.	TEMA 4. SUPERPERSVISÃO, DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	1. CATEGORIA	Identificação e resolução de problemas
			SUPERVISÃO E ENSINO DA DOCENCIA	Utilização do diálogo - estilos de supervisão
				Utilização do <i>feedback</i>
				Automotivação (desafios)
				Capacidade de planificação/execução de percursos formativos
			2. CATEGORIA	Capacidade de avaliação das decisões tomadas
			SUPERVISÃO E (RE)APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	Mediação de conflitos
				Regulação da prática letiva/observação de aulas
				Regulação da orientação/supervisão
			3. CATEGORIA	Conhecimento dos formandos
			ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO DA AÇÃO	Conhecimentos dos contextos da ação
				Conhecimento da intervenção dos orientadores
				Regulação da formação
			4. CATEGORIA	Análise e avaliação das decisões tomadas
			SUPERVISÃO -ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO –	Mediação de conflitos
				Regulação da prática letiva/observação de aulas
				Reflexão Supervisão e Desenvolvimento
			Ao nível do supervisor	

ANEXO Nº 5 : TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - Orientador A1

IN- investigadora; A1-entrevistada

Formandas: J, P, V - codificadas com a letra do seu nome próprio.

Entre parênteses - (nomes próprios de pessoas/lugares substituídos por designações equivalentes).

IN- Para já, manda a regra e eu devo agradecer desde já esta disponibilidade da colega estar expor o seu trabalho as suas aulas, sabendo que isto é difícil e gostava de começar por fazer a sua caracterização que é o perfil da pessoa com quem estou aqui a falar, portanto gostava que me dissesse, para eu tomar nota da idade.

A1 - Eu tenho 57 anos.

IN- O sexo é feminino. A sua situação profissional?

A1- Sou do quadro de nomeação definitiva, não sei, agora é professora do quadro de escola.

IN -Agora é quadro de escola.

IN- Quantos anos tem de experiência de orientadora tem:

A1- De orientadora tenho... Isso sei muito bem, porque eu comecei a ser orientadora quando o meu pai faleceu e portanto tenho 15 anos de orientação.

IN-E que cargos tem?

A1- Sou do 9º escalão atual, sou do 9º escalão e os cargos que desempenho na escola, sou coordenadora do grupo 300, Português e Francês, não sou coordenadora de departamento.

IN- O 300 é Português.

A1-Eu sou coordenadora de Português e Francês.

IN- Então não há uma pessoa de Francês?

A1-Não.

IN- Isso é outro grupo de recrutamento.

A1-Não, é o mesmo, no nosso... para os professores efetivos o grupo é o mesmo. Nós não temos ninguém de... para o 320 só entra quando são agora aquelas novas associações do Francês Espanhol, Francês com isto Francês com aquilo, porque... os professores, eu sou do grupo de Português/ Francês, não de Português/ Francês, eu sou das velhinhas Românicas.

IN- Agora o 300 é que é o Português.

A1-Nós não temos 320 (Francês) na escola. Temos 300, há é professores de Português que lecionam Francês que não podem ser doutro grupo, não podem ser do 320. Nós não temos 320. Portanto sou coordenadora de Português e Francês. O departamento é departamento de línguas e a coordenadora do departamento é de Inglês.

IN- Que tarefas que realiza no âmbito da formação de professor, só para descrever bocadinho as tarefas de faz no âmbito da formação de professores.

A1- Formação de professores? Eu reúno todas as semanas com os mestrandos, um pouquinho à maneira do antigo estágio, da antiga profissionalização, reúno com eles...

IN- Profissionalização em serviço, a antiga ou do Ramo Educacional?

A1-Não, do Ramo Educacional. A profissionalização em serviço foi a que eu fiz.

IN- Foi a anterior ainda a essa.

A1-A em serviço é anterior e a em exercício é a minha que ainda é anterior. Não, Ramo Educacional

IN- Referia-se ao Ramo educacional

A1-Referia-me ao ramo Educacional que é anterior a este modelo, portanto reúno com elas sempre que possível, mas é complicado mesmo com as aulas da Faculdade, trabalhamos variadíssimas coisas, trabalhamos planificação, planos de aula, planificação a longo prazo e tudo aquilo que elas estão a trabalhar nas IPPs na Faculdade, portanto qualquer coisa que estão a trabalhar é uma extensão em relação à escola é isso que eu reúno com elas. Por acaso tenho tido mestrandas tenho tido mestrandas que não têm posto questões a nível de tempo e têm sido participativas, mesmo as que tive anteriormente, eram mestrandas, a formanda J, mesmo com pouco tempo, com muito pouco tempo porque era professora de Educação Visual, também conseguia estar muito tempo na escola, conseguia estar muito tempo na escola e participar nas atividades de escola. A formanda V também tem uma particularidade é quase um aluna que eu tenho, vai comigo às visitas de estudo, pede-me para assistir, ela tem X aulas para assistir e pede-me para assistir a todas as aulas, só não assiste quando vem para a Faculdade.

IN- Nota nelas uma disponibilidade para estarem na escola. E acompanharem

A1- A formanda V sim porque não trabalha.

IN- Vamos lá ver, as tarefas que faz são estas reuniões semanais, a observação de aulas, naturalmente.

A1-Claro, a observação de aulas, a preparação das aulas, que eu preparo com elas, não só num aspeto de avaliar, mas sim de formar e de trabalhar muito com elas. Trabalho muito, muito com elas.

IN-E reúne regularmente com o orientador?

A1- Reúno regularmente com o orientador da Faculdade.

IN- Tem formação específica para o desempenho da função de supervisor, tem formação na área da supervisão de professores?

IN- Nunca teve formação?

A1- Não, só tenho a Faculdade.

IN- A licenciatura

A1- Tenho a licenciatura, o meu estágio e... não, e o que a Faculdade me deu porque a Faculdade todos os anos tinha cursos para orientadores de estágio, todos, agora deixou um pouco.

IN- Que cursos eram esses?

A1- Eram cursos de linguística, de literatura, por exemplo, nós fizemos 200 horas de terminologia linguística, tudo isto para orientadores de estágio, durante todo o ano, cada ano havia um curso que a Faculdade disponibilizava, dava formação com créditos...

IN- Acreditada.

A1- Sim, acreditada para orientadores, portanto fi-los todos desde que os cursos existiram.

IN- Mas não se dirigiam, ou só se dirigiam para a área científica, não é?

A1- Era a área científica.

IN- Não sobre formação de professores

A1- Nada, só a área científica

IN- Falemos um pouco do perfil do professor que se pretende formar, digamos assim. Como é que pode descrever as tarefas....já me descreveu um pouco as tarefas que faz com elas, mas então nestas tarefas que descreveu, tem em conta o tipo de professor que deve formar, que quer formar?

A1- Tenho.

IN – Mas tem isso explicitado na sua cabeça ou fala com alguém.

A1- Ai, não, tenho isso explicitado na minha cabeça, isto é tudo intuição.

IN- E qual é esse tipo de professor, o que pretende formar, pode explicar? Se calhar agora é a primeira vez que vai verbalizar, mas tem uma ideia!

A1- Tenho, acho que é a primeira vez que vou verbalizar. É um tipo de professor virado para os alunos, virado para aquilo que eles pretendem também, pegando de facto nos alunos, sendo o aluno o ponto de atração, não aquele professor que...aquela embora não seja nada contra aulas tradicionais, desde que resultem, qualquer delas para mim, é às vezes o que eu digo às minhas estagiárias “Óh meninas, se não se caça com cão caça-se com gato”, a pessoa se não tem experiência para fazer outro tipo de aulas, tem que se preparar e se der um bocadinho de aula

tradicional também ninguém morre por causa disso, portanto ... isto as coisas encaixam, eu sou incapaz de estar numa aula de muita exposição porque eu acho que lhes entra muito pouco, eles têm que ter trabalho, trabalho para efetuar e é a partir dos trabalhos deles que tento fazer as minhas aulas. Aliás a formanda V está nessa... nós pegámos na oficina de escrita e foi a partir daquilo que eles fizeram que estamos a trabalhar e a planificar as aulas seguintes.

IN- o perfil resume-se num professor que deve estar atento àquilo que resulta, eficaz.

A1- Sim, àquilo que é eficaz junto dos alunos.

IN- Este perfil que outras linhas poderá ter? Só isso define o professor que quer formar?

A1- Não, tem que ter outras linhas, tem que ter outras linhas.

IN - Que linhas podem ser? É difícil definir?

A1- Tem que ter outras linhas que eu batalho muito com a formanda V, nós andamos nas escolas há muitos anos, e a Elisa (investigadora) de certeza também, vamos deparando, porque o professor não está lá só para a matéria, é para ver o tipo de aluno... tipo de cidadão que está a formar. Nós, professores de Português, temos que ter muito em conta isso e aquilo que resulta, nós não podemos deixar o nosso papel de professor de parte. Nós não somos amigos deles, é o que eu costumo dizer à formanda V, nós temos que ter um equilíbrio, um equilíbrio na formação destes alunos, nem muito nem pouco, portanto formar os alunos na medida em que eles possam responder, mas saber que o professor está ali, nós somos os professores e eles são os alunos. Nós não somos amigos, aquilo não é para ir tomar café.

IN - São professores que formam alunos, não ensinam apenas.

A1- Não ensinam apenas, portanto não estamos apenas a ensiná-los.

IN- O que é isso formar alunos, diga lá?

A1-É passar-lhes determinados valores que eles neste momento esqueceram um bocado e, acho que, no meu ponto de vista, há muitos colegas que se esquecem disso, portanto temos todos que ir todos pelo mesmo, porque senão na cabeça deles é uma confusão muito grande. Um diz assim, outro diz de outra maneira e depois ninguém tem regras, com um tem boné com o outro não pode ter, portanto eu acho que tem de haver um pouco de maleabilidade, não autoritarismo, mas a autoridade do professor estar sempre presente, que é isso que eu digo à formanda V, mas ela ainda não é capaz.

IN- Pois, mas a manutenção da disciplina é muito difícil.

A1-É muito difícil, muito.

IN- já vimos que tem uma ideia do professor que deve formar, já partilhou estas suas ideias com as mestrandas.

A1- Sim, claro.

IN- Como é que elas reagem aos comentários, críticas durante os seminários?

A1- Reagem bem, é durante os seminários, eu por exemplo quando estou a fazer uma crítica a uma aula, eu digo “devias ter chamado a atenção daquele menino ou daquele menino”, eu passo-lhes essas ideias. Eles não podem fazer tudo, nem podem, apesar delas terem muita sorte, de ser uma escola muito problemática, mas o nosso secundário é de excelência, é pouco nessa questão dos valores são alunos muito acessíveis, que estão muito presentes.

IN- Que assuntos gerais tratam nas reuniões com outros orientadores e com o coordenador da universidade com a qual trabalha? Quais são os assuntos mais correntes que costumam tratar nessas reuniões, eu tenho uma ideia, mas tenho de lhe perguntar, o que é que é habitual tratar que assuntos é que costumam tratar. Quais são os assuntos mais correntes que são tratados nessas reuniões.

A1- O perfil do mestrando, o... que é que eles fazem....

IN- Nomeadamente o trabalho, o tipo de trabalho que é feito na escola.

Que tipo de trabalho que é feito na escola, quais os aspetos da escola que são depois objeto de conversa na Faculdade?

A1-As planificações, as aulas, a observação de aulas, a... as próprias avaliações, como é que avaliam e deixam de avaliar, a avaliação do próprio mestrando, como é que ... portanto aquilo que eu tenho partilhado com as orientadoras que tenho tido, nunca tive nenhuma... nenhuma orientadora da Faculdade em que eu tivesse de dizer, e assisti a muitas reuniões, desde o Ramo Educacional, nós geralmente estamos sempre em consenso e sintonia, na avaliação que fazemos do mestrando. Tem sido recorrente, as avaliações serem partilhadas, claro que neste momento o peso está na Faculdade, eu assisti a muita coisa no Ramo Educacional, mas acho que temos...também trabalho com esta, com a mesma orientadora, a trabalho com a (nome da coordenadora UA), sei lá ... dos 15 que oriento, 4 não trabalhei com ela, os outros 11, trabalhei com ela, a (nome da coordenadora UA), portanto é um trabalho já muito...já se sabe muito bem o que é que se quer...já estamos muito habituadas: o que é que ela que, o que é que ela pretende.

IN- Considera que essas reuniões podem ajudá-la a si a prender a sua profissão, ou melhorar?

A1- A minha profissão? A minha profissão, acho que melhora com os próprios mestrandos.

IN- A orientar melhor?

A1-A orientar melhor com eles também porque de facto é sangue novo que chega às escolas e... acho que para mim é ótimo, e é por isso que estou, não estou por mais nada, porque neste momento também não nos dão mais nada, é... é precisamente pela partilha e pelo enriquecimento que eu acho que ... me dá a mim como professora... o fazer-me trabalhar, o fazer-me investigar, o fazer-me....olhar para novas teorias.... Que não tinham nada a ver comigo nem com a fase que eu passei, portanto tudo isto é uma aprendizagem.

IN- Nem tinham que ver com a sua formação

A1-Nem com a minha formação, é uma “aprendizagem à português” (risos) pronto fazemos assim um bocadinho de autoformação com um bocadinho de ajuda que me tem trazido, muito

boa, a Faculdade, porque sozinha não era capaz, é óbvio, não ia trabalhar coisas novas que estão aí a aparecer se não fosse a ajuda da Faculdade e dos próprios orientadores da Faculdade. É evidente que em relação a dúvidas que eu tenho, é aqui que as ponho é na Faculdade...

IN- Sim, senhora. Essa instituição de ensino superior, pelo que eu percebi, neste momento, não disponibiliza formação nem científica nem da área da supervisão aos orientadores, uma vez que se trata de supervisão que é aquilo que está a fazer?

A1- Não.

IN- Nunca fez de supervisão e continua a não fazer, mas pode dizer mais alto, porque (risos) está a fazer assim com a cabeça, mas não se ouve e eu tenho de registar.

A1- Não, não.

IN- Mas sente que devia fazê-lo ou acha que desempenha bem a sua função sem uma formação específica para isso?

A1- Desempenhar bem não sei, dentro daquilo que me tem sido pedido, eu acho que fazemos todos...

IN- Parece-lhe importante que exista a essa formação ou será dispensável?

A1- Em supervisão?

IN- Sim.

A1- Acho que sim, até para as pessoas novas que possam agarrar numa supervisão, que já não será o meu caso.

IN- Só a experiência não basta, é isso?

A1- Penso que não, penso que temos sempre mais coisas para... a experiência é mãe de muita coisa, mas só a experiência não é suficiente porque as pessoas precisam de orientação de novas orientações, portanto estão sempre a sair coisas novas...

IN- Em relação ao saber profissional pode dizer-me qual a sua principal preocupação em relação à preparação científica com que os mestrados chegam à escola?

A1- A minha preocupação? É ver se eles conseguem pôr a preparação científica a nível... e trabalhá-la a nível pedagógico, que às vezes, é muito bom já vi mestrados com uma preparação científica, quando vemos por exemplo em relação às notas dadas pela Faculdade, e depois vejo gente com notas mais fraquinhas, conseguir grandes notas, às vezes há pessoas que têm grandes notas, mas depois chegam à sala de aula e a coisa não corre muito bem. Podem ter muito jeito para a investigação, para os livros, mas depois com aquela gente à frente a coisa complica-se um bocadinho. A diferença logo à partida é que têm jeito. Têm-me a parecido mestrados que de facto têm jeito, têm jeito para os miúdos.

IN- O que é que será isso do ter jeito?

A1- O jeito é conseguir... conseguir transmitir o saber científico de uma maneira que eles percebam, de uma maneira que eles percebam, portanto adequando o saber científico a idade dos alunos ao perfil dos alunos e ao perfil das turmas, porque eu se for... por exemplo, eu dou aulas em duas turmas do 12º, uma de letras e outra de ciências eu não consigo, não posso, não é não consigo, não posso, se quiser ensinar alguma coisa, não posso dar a mesma coisa aos de ciências, que são ótimos, que dou aos alunos da letras, que foram para as letras para fugir à matemática.

IN- Então que dificuldades, podemos resumir aqui, que dificuldades é que estes mestrados enfrentam quando chegam à escola?

A1 - Eu neste momento... acho que estes mestrados enfrentam todo o tipo de dificuldades, primeiro porque não podem ter experiência, já ...se no ramo educacional tendo turmas, era complicado, agora dando duas aulas, mais complicado é duas, três, cinco...

IN-A experiência prática que lhes é proporcionada é pouca?

A1- Muito pouca. Muito pouca. Muito pouca porque, por exemplo, a quilos que eu apostava nos meus formandos, não mestrados, era de facto o ponto de chegada. Por exemplo, eles começavam aqui e depois o ponto de chegada era a evolução deles e tinham tempo para evoluir, tempo para refazer as coisas, estas não têm tempo, deram aquilo, pronto...

IN- Duas aulas não é suficiente para ver essa progressão.

A1- Não, nem para ver se melhoram, eu quando avaliava...

IN- Apesar de passarem mais tempo na escola como disse há pouco.

A1- Passam estas, passam estas porque querem, porque não são obrigados a passar mais tempo na escola, eles têm que cumprir aquelas duas semanas, três semanas, passam estas, estas não, esta porque a outra eu ainda não percebi quanto tempo vai passar, também tenho que perceber, também chegou à pouco tempo, passa esta... até porque eu tenho tido mestradas já mestradas há dois anos ou três que davam aulas e que é complicado.

IN- davam aulas ao mesmo tempo?

A1- Davam aulas ao mesmo tempo, já eram professoras

IN- já estavam no ensino.

A1- Já estavam no ensino, davam aulas.

IN- Portanto já tinham mais experiência por elas próprias, tinham outra experiência.

A1-Tinham outra experiência porque estavam a começar no ensino do espanhol, umas estavam a começar no ensino do espanhol, a formanda J tinha...

IN- E esta experiência diz respeito ao ensino do Português?

A1- Elas não tinham nenhuma experiência em relação ao ensino do português.

IN- E no ensino do Português, o que é preciso saber para se ser professor de Português? Há um conjunto de saberes genéricos para todos os professores, mas o que é que haverá que haverá para além disso que é preciso saber para se ser professor de Português?

A1-Para se ser professor de Português é preciso dominar muito bem as matérias.

IN- Se calhar também nas outras disciplinas.

A1- Mas tanto a nível linguístico como a nível de literatura para fazer essa transmissão de saberes. Eu, por exemplo, acho que um professor de Português deve ser uma pessoa que tem que conhecer, tem que, não me digam que não tem, porque tem. Tem que conhecer as obras, tem que conhecer e tem que ter uma abertura para conseguir porque se vai ensinar Português tem que ter uma abertura, conhecer um filme, como é que faz um guião de um filme se não conhece? Tem que ter uma cultura um bocado... tem que apurar a cultura e ... mais que os outros professores, não é que os outros não tenham que ter, mas um professor de Português tem que ter... eu por exemplo às vezes fico... quando oiço... falo de um filme, falo de um livro “ ai eu não tenho tempo de ir ao cinema...não tem, tem que arranjar um bocadinho senão os miúdos depois... era aquilo que eu dizia há bocado tem que ser assim o transmitir, não só a parte científica, mas é aquilo em que depois a parte científica se vai apoiar.

IN- E se eles não têm essa base, esses conhecimentos o que podem aprender. O que é preciso aprender nesta fase da formação?

A1- Não dá para aprender praticamente nada.

Desculpe lá (risos) em meia dúzia de... eles não têm tempo....

A1- Eles vão apurar aquilo que se lhes pede, mas nós não vamos apurar mais nada.

IN-É só um primeiro contacto?

A1- É só um primeiro contacto, por exemplo eu e a formanda V estamos a fazer uma coisa muito engraçada, mas uma coisa muito engraçada que nos está a dar um trabalhão, nem eu nem ela, mas um bocado levadas pelos miúdos, começou por uma brincadeira numa sala de aula minha, uma mera brincadeira em que fizemos uma entrevista a Camões, mas eu disse aos miúdos que eu não quero cá brincadeiras nem nada, vocês têm isto para estudar, para vos apoiar, vão a estes sites, vão aqui, têm a literatura e depois fazem-me uma com estes tópicos, com esta base, mas orientada, porque se eles não são orientados... e saíram duas entrevistas muitas boas, portanto baseadas na época...

IN- Mas isso foram aulas suas ou da mestranda?

A1- Minhas sim, eu ainda não tinha mestranda, foi uma das minhas primeiras aulas e os miúdos empolgaram-se com aquilo e eu disse: “Então e se nós fizéssemos com aquilo, no fim do ano, um quadros vivos da literatura portuguesa, passando por todas as nossas obras?”. Eu consegui envolver as turmas todas e a formanda V tem dado um contributo ótimo, porque eu tenho muito pouco tempo, tanto a ensaiar os miúdos como a arranjar os textos, como... que eu acho que é muito bom para ela que é uma parte cultural.

IN- Então pode-se fazer alguma coisa, elas podem aprender alguma coisa que é envolver-se nas atividades das escolas.

A1- Desde que queiram, porque não são obrigadas.

IN- Não são obrigadas.

A1-Desde que queiram, não são obrigadas. A Faculdade está sempre a dizer “ Cuidado, desde que queiram...”

IN- Desde que a orientadora lhes proporcione esse percurso, não? Tem que ser as duas coisas, arrisco perguntar se é possível, a orientadora deve proporcionar, senão também se não houver essa abertura não se consegue fazer. Será assim?

A1- Estamos muito empolgadas, eu, ela e os miúdos, porque os miúdos pegaram naquilo muito bem.

IN- Porque a orientadora proporcionou.

A1-Vamos ter quadros vivos de Garrett... Frei ... Camões, Frei Luís de Sousa, Garrett e Eça e *Maías*, Sttau Monteiro e *Memorial*.

IN- Então o orientador, neste caso a (nome da entrevistada) é uma professora experiente e por isso detém saber prático sobre a profissão. Como se caracteriza esse saber, ou seja, que saber é esse? O que acha que sabe para ser professora, é o saber prático.

A1- Eu além da minha licenciatura e do meu estágio...

IN- O que é o seu saber prático?

A1-Agora não estou a perceber.

IN- É orientadora porque tem mais experiência, não é?

A1- Claro.

IN- Tem um saber prático, como podemos caracterizar este saber? Sabe o quê? Sabe...não estou a caracterizar a mestranda, a formanda, mas a orientadora, que é um professor deve experiente, é um professor que deve:

A1- Saber o que é que os alunos gostam, saber o que deve fazer com os alunos, não ser só um mero transmissor de saber científico; trabalhar bem com os alunos, ir buscar a outras áreas outras questões, nós fazemos também uma coisa muito engraçada na escola que é o festival da gastronomia em que a formanda V também participou porque quis, porque é uma questão do nosso grupo onde vamos pôr várias culturas que temos na escola,

Então temos, cachupa cabo-verdiana porque temos alunos cabo-verdianos, as tartes alemãs porque temos professor de alemão e turma de alemão, as tartes inglesas, as tartes francesas, os crepes franceses, portanto isto tudo num dia...

IN -Essas atividades todas...

A1-A parte cultural, achamos semana da gastronomia ligado às

IN- Se calhar ia concluir, não sei se posso fazer isso, que a (nome da entrevistada) tenta transmitir esse seu conhecimento prático que foi adquirindo, transmitindo o seu perfil, transmitindo um modelo ao mestrando, mestranda, neste caso.

A1-Talvez, eu deixo-as participar, desde que elas queiram participar.

A1-Ela acompanha nessas atividades.

IN- Acompanha essas atividades e não sabendo obrigatório, se a orientadora, participa, faz, envolve a mestranda nesse trabalho, transmitindo-lhe a ideia de que um professor não é só aquele que está na sala de aula, mas aquele que se envolve nas atividades culturais, na literatura...

A1- Visitas de estudo, na próxima quarta-feira, vamos para Mafra assistir à representação do teatro do Memorial e está a ser dramático levar os alunos a qualquer lado.

IN- Mas agora a questão que se põe é este modelo, estamos aqui a falar do que é obrigatório, não é obrigatório, mas será que este modelo de formação, Mestrado em Ensino, oferece as condições que eles precisam para iniciar a profissão?

A1-Não, porque é muito pouco, eles estão muito pouco tempo na escola, eles contactam muito pouco com os alunos têm um contacto muito pouco... e a Faculdade reconhece isso perfeitamente.

IN- Mesmo quando eles são assim mais participativos'

A1- Continua a ser muito pouco. Pensa que... Como que nós formamos um professor em quatro aulas, cinco aulas, meia dúzia de aulas?

IN- Pensa que é necessário que os mestrandos sejam orientados no âmbito da dimensão relacional, na dimensão relacional com os alunos....

A1- Até com a própria escola, até com a própria escola.

IN- Nesta fase?

A1- Nesta fase.

IN- Porque é que diz isso? É capaz de explicar?

A1- ...Porque eles chegam à escola sem conhecer o que é uma escola, eles têm ideia da escola a ideia da escola que tiveram e alguns estão muito próximos ainda, mas não têm ideia do que é uma escola, por exemplo, não têm ideia de como é que a escola está organizada, não têm ideia dos cursos que há na escola ideia de como é que as coisas se... das reuniões, eu acho, por exemplo, que há uma coisa que a formanda V ainda está com... ainda não consegui que ela, porque não pode

IN- Eles participam em reuniões?

A1- Podem participar, mas não participam, alguns participam, a formanda V não participou porque têm reuniões à mesma hora e não pode faltar à Faculdade e estar numa reunião na escola, porque não faz parte do ...das atribuições que eles têm, a Faculdade pede-nos, porque a Faculdade pede-nos e eu não tenho problema nenhum na minha escola. A minha escola tem o estágio há 15 anos, não tem problema nenhum de abrir portas, de... as deixar assistir. Eu por exemplo este ano não sou diretora de turma, a minha mestranda anterior, eu era diretora de turma, ela participou comigo, inclusivamente em reuniões de encarregados de educação, tudo. Ela foi a todas também, às reuniões de encarregados de educação. Só que depois não é muito... é assim não é muito.... Se ela fosse assistir a uma reunião, ainda vou falar com o meu colega, porque era importante ela assistir a uma reunião desta turma onde está a fazer as regências. Conhece os alunos, este, aquele, o outro, agora ir a uma outra turma que não tem identificação com nada, só assistir à reunião, para mim parece-me assim um bocadinho...eu arranjei de facto uma pessoa que a deixa ir assistir, mas como ela vai ficar lá para o ano, eu ainda vou ver se o meu colega, até posso ser eu a diretora de turma de uma destas turmas, quem sabe...porque, por exemplo, esta turma onde ela estava vai deixar de ter filosofia e vai deixar e vai continuar comigo, até é natural que passe...por isso eu estou a fazer assim um compasso de espera. Se eu para o ano tiver direção de turma, é às minhas turmas a que ela vai.

IN- Mas então significa que é possível, este modelo consegue propiciar alguma, algumas condições para desenvolver a área relacional.

Consegue desde que eles queiram, que a escola permita e os orientadores também permitam.

IN- Considera que é necessário que isso se faça, que é importante. Acha que contribui para o desenvolvimento de capacidades relacionais nos mestrandos que orienta?

A1- Faço tudo para isso, agora não sei, que faço tudo (risos) faço.

IN- Envolvendo-os nessas atividades.

A1-sim, isso faço.

IN- Além de conhecimentos científicos, para ser professor é necessário desenvolver determinadas capacidades. Quais são os problemas que eles encontram, os formandos, na organização do ensino e da aprendizagem? Agora estamos a falar mais dos aspetos dentro da aula, dos aspetos que se referem também ao ensino do Português, do ensino e da aprendizagem.

A1-Para já para eles...é-lhes muito difícil selecionar, fazer uma seleção daquilo que deve ser ensinado, portanto dentro de um campo muito grande, selecionar os pontos e não misturar, às vezes misturam muita coisa.

IN- Selecionar conteúdos?

A1- Selecionar conteúdos equilibrados para cada aula, nem muitos nem poucos, portanto os conteúdos que devem ser dados em cada aula, porque às vezes é um manancial de conteúdos,

que não dá tem de ser muito bem filtrado muito orientado para de facto uma aula... senão passam por cima daquilo, não praticam.

IN -Isso na planificação e na gestão da aula? Também já me falou d da gestão do tempo da previsão...

A1- A gestão do tempo é muito difícil, se era difícil para os outros, para estes então...uma coisa...

IN – Essa previsão...já me tinha dito que na planificação lhe sé difícil e então depois na sala de aula que dificuldades encontram que problemas que enfrentam, dificuldades...

IN – Para já encontram imensos problemas: a turma não é deles, portanto sentem sempre... só vi uma pessoa que foi a MJ que era professora há 18 anos que não se intimidava com os alunos, a formanda V quando começou na primeira aula... mesmo a apresentar as tarefas aquele ênfase que deve ser dado aquilo não, não saia, porque dá-me ideia que estava intimidada com a turma, que não intimida ninguém, são muito afáveis muito... um bocadinho barulhentos... que eu o que chamei a atenção à formanda V foi hoje fui eu, da próxima tens de ser tu, a mandá-los calar, que não é assim porque eles às vezes estão empolgados para responder e respondem todos ao mesmo tempo e não há organização nas respostas e uns estavam a responder muito bem e a formanda V não os ouvia porque os outros estavam a... também queriam responder e tem que ser ela... quem fez a intervenção tive que ser eu que não deixo que aquilo... mas se tenho que intervir é mesmo na hora, já no outro fazia a mesma coisa.

IN - E na abordagem dos textos, nos conteúdos gramaticais que dificuldades é que eles têm, no âmbito do ensino do Português?

A1- Em relação aos conteúdos gramaticais...

IN- Não em relação aos conteúdos que poem mais dificuldades: literários, o ensino da língua, da leitura da escrita da oralidade. Dos domínios todos que temos...

A1-A oralidade é muito difícil. Para eles trabalharem a oralidade, é muito difícil também a escrita ... sem orientação não... têm de ser muito orientados para um trabalho de escrita, uma oficina de escrita, portanto uma oficina de escrita tem que ir muito bem orientada, senão aquilo dá... tem que escolher e a formanda V precisa de imensa orientação para a oficina de escrita e ainda estamos a trabalhar nisso.

IN- É isso, gostava que me falasse disso, que estratégias usa para desenvolver neles esta capacidade deles aturem em sala de aula, para desenvolverem nos alunos os diferentes domínios da leitura, escrita...que estratégias usa com os seus mestrados para eles puderem desenvolver essas capacidades.

A1- Chamando-lhes a tenção para diversas coisas, fazendo eu às vezes para eles verem como é que eu faço, chamando um pouco a atenção, trabalhando muito com eles e preparando os materiais com eles.

IN - Por um lado na preparação e por outro após a observação, durante, durante, não, após.

A1- Durante quer dizer, às vezes também há uma intervençãozinha, assim pequenina.

IN- Não sei, pergunto eu? Antes, durante...

A1- É antes e depois, o durante é que às vezes... penso é muito melhor intervir na altura do que deixar passar erros, nem deixar passar nada do que estar à espera... já passou o erro, chama-se à atenção se por exemplo, também acho que aí tem de se conhecer muito bem a turma e o mestrando para não pôr o mestrando “em xeque”, mas fazendo assim uma coisa como eu fiz hoje com a formanda V, parecia que a intervenção estava a ser... a dois porque ela estava a tentar aperfeiçoar o texto e eu dei a minha opinião como se fosse uma aluna também que estivesse a participar, não lhe chamando a atenção logo, mas depois da aula claro que chamei...

IN- Discretamente.

A1- É o tal chamar a atenção discretamente: Olha, poderias ter trazido preparado as frases que querias “engordar”, tinham que vir preparadinhas porque se eles não chegarem lá tu tinhas que avançar com elas. Pronto, fui eu que avancei, ninguém deu por nada, mas isto é que eu penso que é formação, não é estar ali calada e depois no fim, deu para os miúdos, penso que neste tipo de aulas posso fazer e em relação à (nome da formanda).

IN- E faz muita coisa, por isso é que eu lhe queria perguntar o que é que o professor/supervisor/orientador que é bem difícil que é agora a sua função, que dificuldades é que encontra nesse seu desempenho da função de orientadora e supervisora. (risos)

A1- Ai penso tantas vezes se estou a fazer bem, estou a fazer mal, devo intervir, não devo intervir, faço assim, não faço, proponho isto, mas se isto depois não dá resultado, o que é que eu faço...

IN- Muitas angústias?

A1- Sim, mas tenho sempre uma porta aberta que é o telefone da (nome da coordenadora UA).

IN- Que é a orientadora da Faculdade.

A1- Que é a orientadora da Faculdade. Se eu tiver alguma ... angústia, telefono para a (nome da coordenadora da UA) e resolvo-a no momento.

IN- Mas então, que tipo de angústias é que lhe costumam surgir? Só para indicarmos assim algumas.

A1- Como é que eu faço muitas vezes para que o mestrando consiga gerir melhor o tempo da aula, isto não tem receitas, nem posso medir com um metro nem com um relógio, o relógio dá-lhe determinadas indicações para elas gerirem melhor o tempo da aula. No outro dia disse à formanda V Tu vais fazer uma coisa...

IN- No fundo é como é que se ensina a gerir o tempo de uma aula.

A1- Vais fazer uma coisa, é assim, temos a aula planificada, pensamos que aquilo vai dar, mas depois ou sobra, se sobra muito bem, não há problema, não temos nenhum espartilho, não estamos atadas por nenhum cinto nem por uma corda à garganta que não dê. Tentamos acabar num sítio correto e não deixar as coisas penduradas e depois vamos reformular e depois pegar naquilo que ficou e fazer uma reformulação da aula seguinte. Conseguimos. Agora ao contrário:

como é que tu vais conseguir se te sobra aula. Não vais olhar para o teto, olhar para os meninos nem mandá-los embora, portanto, dentro daquilo que tu estás a fazer

IN- Então, que estratégias é que usa para preparar os mestrandos para essa eventualidade?

Tens sempre um exercício à parte que entra na altura em que quiseses. Acabou ali, acabou a aula, falta não sei quanto tempo, não vamos falar do tempo, nem vamos falar de nada, temos mais um exercício para treinar aquelas competências, nunca, nunca fica mal, treinamos mais um bocado e elas nunca ficam mal também porque têm sempre uma coisinha em... como costume dizer, uma coisinha na manga para não nos atrapalharmos e dizermos “ai Jesus agora não temos mais nada para fazer”. Temos sim senhora, porque temos um exercício suplementar que tem a ver com a aula para fazer a extensão e eles fazem isso.

IN- Acontece muitas vezes sobrar-lhes a aula, como diz?

A1- Neste momento, como a aula vai muito preparada por mim... é mais o contrário.

IN- Que outros problemas, dificuldades, angústia pode ter?

A1- Outra coisa que eles fazem muito é não saber gerir as intervenções dos alunos. Eles não sabem gerir as intervenções, deixam-nos falar de tudo e mais alguma coisa, não pode ser.

Não pode ser. Tem a ver com a aula, sim senhor, não tem a ver com a aula ... vêm cá no final da aula e logo falamos nisso. Porque senão eles dão cabo de uma aula num instantinho é só eles quererem, é só eles querem é começar a levar o professor... elas têm medo vão preparadas para aquilo começam a sair e depois a coisa começa a não correr bem, portanto, é ensiná-las a gerir um bocadinho aquilo que...que eu faço com eles, tem interesse, sim senhor, parou explicou. Não tem interesse, fica para o fim e também não se deixa o menino sem resposta: no fim vens cá que logo se fala. Tem interesse para uma outra aula, para fazermos uma aula sobre aquilo, é para outra aula.

IN- Já recorreu à coordenadora da Faculdade, que assuntos é que... que problemas é que ... quando pedia ajuda que problemas é que quando pedia ajuda quais eram as razões?

A1- Mas eu nunca ...

IN- Essa ajuda de partilhar as dificuldades quando diz que tem o telefone ali à mão quando é necessário pedir ajuda.

A1- O pedir ajuda é mais pedir orientação, mas isso já é em coisas mais graves, em coisas mais...

IN -Relacionadas como o quê, por exemplo.

A1- O plano de aula não estava correto, foi para trás, foi para trás, a aula não pode ser feita.

IN- É a qualidade dos planos de aula dos primeiros esboços, primeiros trabalhos?

A1- Não, um trabalho que seja para eles apresentarem mesmo, um plano de aula. Tem a aula marcada, o plano de aula não está correta, não dá aula, quem dá a aula sou eu.

IN- Mas significa que partilha essas angústias e outras que se lhe põem, dilemas que se lhe põem no desempenho desta função de supervisora/orientadora, particularmente difícil.

A1- Partilho.

IN- Formalmente, com outra colegas também?

A1- Nós somos só duas, agora.

IN- São duas, já faz três, com a coordenadora, já faz três.

A1- sim, sim, já faz três.

IN- Costumam partilhar.

A1- Completamente.

A1- Formalmente ou informalmente.

A1- Formalmente, não temos hipótese de ter contacto... assim... não, nem nos conhecemos assim para...

IN- Já me falou dos problemas que encontra na realização das tarefas junto dos mestrandos e concretamente em relação à observação de aulas e a avaliação do trabalho prático deles? Por exemplo, esse foi um que acabou de dizer um trabalho pode não ter qualidade pode ter que ir para trás, mas que outro tipo de problemas é que já encontrou na observação de aulas, concretamente em relação à observação de aulas? O que observar como observar... como registar, não conseguir ver, não me lembro bem, deveria ter outra aula, esse tipo de coisas.

A1-Eles se precisarem de uma outra aula, faço.

IN- mas eles podem não querer, como é que isso depois...

A1- Ai querem, eles geralmente querem, nunca é para prejudicar o mestrando, olha não correu muito bem, não queres fazer outra? Às vezes uma pessoa tem de tirar um bocadinho de dúvidas...

IN- De vez em quando, durante as aulas também participa, vai chamando a atenção, não é?

A1- Poucas, poucas.

IN- Isso perturba? Uma vez que está a interferir no ato que está a observar?

A1- Não porque eu não estou só num processo de observação, estou num processo de formação ainda, eu sou incapaz de fazer isso numa aula só para avaliar, agora nas primeiras, nas primeiras geralmente faço, numa aula que é para avaliar não faço intervenções, portanto a aula tem que decorrer e eu estou para observar, agora nas primeiras aulas, ai faço...

IN- Vamos lá ver, quantas aulas são ao todo?

A1- São quatro.

A1-São cinco.

IN- São cinco, as primeiras são mais formativas. Três primeiras são mais formativas e as duas últimas são mais sumativas e nessas duas nunca interfere, é isso?

A1- Nunca tenho interferido, acho que também não vou interferir.

IN - Que problema, queria que me explicasse, problemas que encontra na tarefa de observação de aulas.

A1- Só vou interferir se houver assim um erro do tamanho...

IN- Vamos lá ver se me explico, quando pergunto que problemas poderá ter, estou só a querer saber das dificuldades que é observar uma aula e orientar para uma melhor ou então orientar para classificar, que problemas é que isso põe.

A1- Orientar para uma melhor, depois o plano na aula seguinte, nas questões... eu vou ser muito sincera que já mandei um plano de aula, a formanda P no outro dia tinha um Plano de aula para dar, a formanda P não tem tempo como tem a formanda V, a formanda P caiu de pára-quedas na escola, não tem tempo como a formanda V teve para eu trabalhar com ela, a formanda P apareceu-me na escola estava eu em formação para os exames do 12º ano, disse: “Queres experimentar dar já uma aula para eu ver como é que, onde é que vou pegar, onde é que vamos começar a trabalhar, a formanda P mandou-me um plano de aula para o dia, para daí a três dias, as aulas são à segunda e à terça, aí terça ou quarta para a aula de sexta e eu à noite recusei o plano e disse, “Não vais dar aula nenhuma, quem vai dar a aula sou eu e depois falamos”.

A1-Depois, observou uma aula, aliás é uma questão que tenho de por á coordenadora, por exemplo ela não poderá ter mais tempo? Eu não consigo trabalhar com ela o que trabalhei com a formanda V.

IN- Vamos lá ver, isso foi no âmbito da planificação, não chegou à execução.

A1-Não.

IN- Mas quando a (nome da entrevistada) vê que corre mal já me disse que faz umas intervenções discretamente, já vimos que é uma estratégias não é, sobretudo se for (em aula) formativa é uma estratégia, mas então que outros problemas encontra que são inerentes à própria observação, é isso que lhe estou a perguntar? Tem alguns mais problemas com que se depare?

A1- Já na execução é por exemplo não saberem trabalhar com os alunos, falarem baixinho, não transmitirem a posição delas na sala, não há posição que resista nem aluno que resista a uma voz muito baixinha e a uma posição estática na sala, então daí a bocado já não é nada, já não é aula, aquilo já vira não os seguram, a projeção da nossa voz dá para segurar uma turma e a formanda V por exemplo foi uma agradável experiência porque eu pensei assim, tu não vais conseguir com essa vozinha, com essa doçura segurar os meninos.

IN- Ela reagiu bem aos seus comentários?

A1- Eu não fiz comentários, isto era o que eu tinha de ...para.... O que eu pensava que ia acontecer que não aconteceu.

IN- Quando há necessidade de fazer críticas, comentários ...

A1- Faz-se depois da aula em reunião.

IN- Elas aceitam bem?

A1- Umas vezes aceitam bem, umas vezes sim outras vezes não...

IN- Como caracteriza o seu estilo de supervisão, mais diretivo, menos diretivo?

A1- Sou muito diretiva.

IN- Diretiva... (risos)

A1_ Aliás também sou às vezes com os alunos, apesar de ser muito maleável, eu sou muito diretiva porque às vezes quando não dá, mesmo para os alunos, desculpem a professora aqui sou eu, aqui quem manda sou eu e, às vezes dou mesmo um murro na mesa e digo mesmo “Quem manda sou eu, ponto final”. Andar para a frente. Na observação também sou assim, nos comentários também sou assim.

Toque telefone

A1-Desculpe.

IN- já falou também de alguns assuntos de que tratam nas reuniões. Vamos lá ver quais são os assuntos que costuma tratar nas reuniões de trabalho com as mestrandas? Planificações, já me disse...

A1- Planificações, recursos, estratégias, materiais, estratégias, por isso tudo aquilo que utilizamos para dar uma aula.

IN- Nessas reuniões de trabalho costumam refletir oralmente, fazem uma reflexão sobre a prática pedagógica que surge em conversa?

A1- Eu às vezes preparo com elas a planificação, começo a preparar aula a aula, começo a contar as aulas, a dizer o que é que temos que dar; o que temos que fazer; como articulamos por exemplo o funcionamento da língua com a literatura...

IN- Estabelecem assuntos, temas de reflexão para essas sessões ou surgem livremente.

A1- Quando éramos mais... estabelecíamos, agora não, surgem de temos muito tempo, elas passam pouco tempo na escola quase não dá para as planificações, não dá, para mais, antigamente sim, antigamente tínhamos temas, por exemplo um artigo que elas trabalhavam nas didáticas, voltávamos a trabalhar em seminário.

A1- Têm tempo, acha que estes mestrandos devem ser orientados no âmbito da dimensão relacional? Os seminários devem ou não incidir sobre os aspetos relacionais?

Sim.

IN- E há tempo para isso? De vez em quando faz referências ao modelo anterior o da Formação Educacional, presumo que este modelo não oferece condições para desenvolver um leque de dimensões e capacidades maior?

A1- Não, de acordo com o que é exigido, não.

IN- Então, diga só acha que contribui para o desenvolvimento das capacidades relacionais de alguma forma, de uma outra forma, que não nas reuniões?

A1- É fora das reuniões estou a pensar naquilo que tenho, com a mestranda que tenho e é só com a formanda V que a formanda P ainda não entrou nessas....

Ainda vamos precisar de mais um bocadinho, continuamos? É por causa do seu carro, estou preocupada também. Temos mais um bocadinho para terminar, só isto. Falta só um bocadinho, mas é um bocadinho importante.

A1- A multa não há-se ser assim grave...

IN- Depois fala comigo, vamos esperar que tudo corra bem.

IN- A supervisão/ orientação da formação inicial coloca-lhe de certeza vários desafios? Quais são pode nomear alguns?

A1- Se calhar tornar-me melhor professora com esse aspeto, portanto investindo também na formação dos mestrandos, contribui imenso para a minha formação também, a minha autoformação, no fundo. Vou beber a uma formação que está a ser dada, vou beber de facto aquilo que a experiência me diz, vou beber aí questões que interessam muito para a minha formação também.

IN- o que é que os mestrandos lhe podem dar, digamos assim, o que pode ir beber como diz?

A1- Coisas novas da Faculdade, trabalho novo, com sangue novo, trabalho novo. Como é que acha que eu aprendi a terminologia, tive 200 horas de formação, mas como é que eu a aprendi depois, foi a trabalhar com eles.

IN- Eles estavam mais atualizados?

A1- Ai estão, isso estão.

IN- Estão cientificamente mais atualizados.

A1- Estão, estão.

IN- E aprende com isso. Haverá outros aspetos?

A1- Aprendi muita coisa com eles.

IN- Por exemplo?

A1- O que eu aprendi com a minha mestranda do ano passado. Ela pôs ao serviço do Português a formação dela que era Educação Visual, eu aprendi a fazer muito melhor uma análise de imagem, mas muito melhor eu neste momento, sinto-me enriquecida com aquilo que ela fez nas aulas que deu, também explorou aquilo que sabe fazer, a parte da área dela e em Português isso....

IN- Houve uma partilha, então?

A1- Houve partilha

IN- Transmitiu-lhe a sua experiência de lecionação...

A1- Ela também tinha experiência de lecionação, tinha 18 anos de ensino.

IN- De Educação Visual.

A1- De Educação Visual. Agora juntar as duas coisinhas foi ótimo porque no fundo eram duas pessoas já com uma grande experiência, aí resulta, resulta, duas pessoas com uma experiência de ensino muito grande, eu tenho o dobro daquilo que ela tem, tenho 32 anos de ensino ela tinha 18, na parte literária e na parte do encaixe da parte de análise de imagem foram aulas excelentes.

IN- a mestranda de que me está a falar, o mestrado é um curso de formação inicial de professores, mas ela já tinha experiência, é uma mestranda diferente

Se sim, que estratégias usa para corresponder aos desafios?

A1- É, e agora surgem muitas.

IN- Agora surgem muitas pessoas assim.

A1- Agora surgem muitas. Eu com os mestrados também aprendo outra coisa?

IN-O que é?

A1- As novas tecnologias,

IN- Ahhhh, eu não queria influenciá-la, mas as novas tecnologias...

A1- Eles foram fadados para as novas tecnologias e a nossa geração acho que não, não sei.

IN- Não nascemos nesta era da nova tecnologia.

A1- Qualquer delas, qualquer das que eu tive domina, domina eu neste momento já trabalho com tudo mas com muito mais dificuldades do que elas... isso é outra coisa que elas me acrescentam e parte das coisas que eu aprendi das novas tecnologias foi com elas

IN- Que importância atribui ao contexto educativo das escolas, na formação inicial? Elas deslocam-se às escolas, é lá que fazem a formação. Que importância é que esse contexto escolar tem na formação, nesta formação.

A1- Se elas estão a ser preparadas para ser professoras, elas vão ser professoras nas escolas, portanto é aí que elas têm que estar, daí que eu ache que é muito pouco, o modelo que lhes apresentam é muito pouco...

IN- Elas conseguem ter alguma visão sobre o modo como as escolas funcionam?

A1- Têm, a minha mestranda, amanhã, não segunda-feira, vai fazer uma entrevista ao diretor

A1-IN -Têm ideia da escola, ao diretor de turma, encarregados de educação, a turma que acompanham?

A1- À estrutura toda da escola.

IN- À estrutura toda.

A1-À bocado esqueci-me de lhe dizer que era coordenadora do grupo 300 e sou membro do Conselho Geral.

IN -Elas fazem referência ou articulam os seus documentos de trabalho com o Projeto Educativo da escola o PE ou com os Planos Curricular de Turma (PCT).

A1- Não porque nós não temos, o 12º ano não tem.

IN- Então outros anos, não têm?

A1- Não porque eu só tenho secundário.

IN- Só secundário, está bem. A pergunta é se elas articulam, quando estão a preparar os seus projetos os seus planos de trabalho, articulam, pelo menos contemplam com o Projeto Educativo de Escola?

A1-Sim, elas estão comigo, têm que articular comigo aquilo.

IN- Então a (nome da entrevistada), enquanto orientadora delas, neste caso é delas, tem um papel fundamental nessa articulação.

A1- A articulação é minha porque sou eu que tenho que a fazer como professora e elas participam nela, participam, mas esqueci-me agora...

IN- Se calhar como disse que tem outras funções, participam. Pertence ao conselho geral, não era nada relacionado com isso?

A1- Não.

IN- Exato, a orientadora não só observa como também é observada. Esse facto ajuda a (re)aprender a sua profissão? Não sei se conversa com elas, refletem sobre essas aulas, isso ajuda-a a reaprender a profissão?

A1- Eu aliás, é muito engraçado, eu aliás as primeiras coisas que as ponho muito à-vontade é dizer o que é que acharam da minha aula, se acharam que usei os materiais todos que devia ou se devia ter feito outra coisa...a participação delas nas minhas aulas, acham que fiz bem aquilo, a

mim parece-me que não...saiu assim uma coisa.... Fomento um bocado a partir das minhas aulas, às vezes faço mesmo por saber o que é que elas apanharam da aula, o que é que elas viram e o que é que eu fiz que poderia..., às vezes há coisas que a pessoa faz então deveria ter isso por aqui.

IN- Partilha uma autocrítica, partilha uma autocrítica?

A1-É, partilho com elas.

IN- critica em voz alta e partilha com elas.

A1-E elas reagem. Claro que quem dava mais luta era a (nome da formanda J.

IN- Isso ajuda a perceber melhor o que é melhor na sala de aula.

A1- Às vezes elas dizem-me assim: “A (nome da entrevistada) estava a trabalhar com aquele aluno e aquele que estava lá atrás, estava noutra. Claro que isto já me dá para noutra aula ficar mais atenta...prestar mais atenção ao menino que parece um santinho e que não faz nada e que é assim...

IN- Elas são um par de olhos a mais?

A1-Quanto mais pessoas estiverem a observar e a trabalhar, melhor e eu acho até que aquela fase de partilha com elas, na própria aula, hoje achei engraçadíssima, hoje achei que a aula decorreu muito bem, eu também fui dando opiniões daquilo que achava que... e punha questões: “Então e não podemos fazer assim? E se fizermos a extensão de outra maneira, também fica bem!? As questões que os miúdos não punham...

A1-Aprende a refletir sobre as questões da aula, mas também lhe queria pôr outra questão. Não são só esses aspetos da aula, mas também aprende a relacionar-se melhor nesta relação com elas, pode ser melindroso fazer críticas, pode ser melindroso avaliar, tem sido e é com certeza...

A1- já tive de tudo.

IN- Certamente que esta relação enato observadora, orientadora, supervisora lhe põe muitas dificuldades. Que dificuldades é que encontrou, até agora?

A1- Tive uma vez uma fulana invisual que foi, bem desde queixas na Faculdade, eu nem quero falar...tive coisas muito boas e coisas muito más.

IN- Isso faz com que se ponha a si própria desafios para ser melhor professora e desenvolva as suas próprias capacidades?

A1- Eu disse à orientadora que tinha na Faculdade, que não era a (nome da coordenadora), era outra, pensei este ano desistir, pensei ficar por aí, mas acho que devo a mim própria um outro ano porque de facto este é para esquecer. Eu tenho que me provar a mim própria outro ano porque este ano, não foi o primeiro, de facto é para esquecer.

IN- Faz parte, isso agora faz parte?

A1- Já tivemos gente muito boa, com notas estrondosas, gente também que conseguia fazer qualquer coisa e gente má também.

IN- Acha então que este perfil relacional é importante, ter capacidade para gerir estas situações?

A1- Eu acho que sim

IN -Também nas relações com elas se exige muito, tem que ter uma capacidade de diálogo, por exemplo.

A1- Ah! Exige. Sou exigente com elas, mas pelo menos até hoje e ainda hoje lá estive a S (nome da formanda) de há dois anos que me foi ver e acho que não ficaram grandes marcas, fiquei com, olhe já fui ao casamento de estagiários, por exemplo.

IN- Guarda momentos positivos.

A1- É(risos) os negativos são poucos. Se não já não estava aqui, já não tenho idade para estar com fretes, não! No dia em que sentir que isto não dá mesmo, vou-me embora.

IN- Olhando para o percurso todo, vamos lá, como acha que estes anos todos contribuíram para modificar o seu trabalho? De que modo modificaram?

A1- Eu acho, vejo pelas minhas colegas, que me tornaram mais atual.

IN- O quê, mais atualizada em termos dos conhecimentos, científicos?

A1-Não só em relação aos conhecimentos científicos, mas também aos pedagógicos. Em relação ao conhecimento pedagógico acho que estou muito atualizada, mais atualizada do que a maior parte dos professores do meu grupo, dos nossos grupos. Há duas vertentes: há quem se acomode, mas isso é em tudo, não é só no ensino, há que se acomode e vá dar as suas aulinhas e há outros que ainda lutam, ainda tentam fazer qualquer coisa de novo e de inovador...

IN- Diga-me numa metáfora que expresse uma metáfora do que é ser mestrando (formando)

A1- São futuros professores. Vejo-os como colegas meus, e quando os apresento às minhas colegas não é minha estagiária nem nada, é a professora formanda V, professora P.

IN – já é um professor.

A1-Já é um professor.

IN- Expresse, numa metáfora, o que é para si ser professor?

(risos)

A1- É gostar muito deles.

(Risos)

IN- Deles quem, dos alunos?

A1- Dos alunos.

IN- Ser professor é gostar muito dos alunos.

A1-Tem que se gostar muito dos alunos senão não se consegue, não se consegue.

IN- Então e o que é para si ser supervisor, esta é mais difícil?

(risos)

A1-É mais difícil.

IN- Como dizia se não valesse já não estava aqui, o que é afinal se supervisor.

A1- É poder partilhar, partilhar a nossa profissão com outras pessoas que aspiram, dar e receber que a partilha não é só receber, partilhar com pessoas que querem fazer a mesma coisa que eu estou a fazer.

IN -Já que estamos a falar dos aspetos bons, se calhar ia pedir-lhe que lembrasse algum episódio relacionado com a supervisão e formação inicial que tenha sido realmente útil, que tenha ficado na memória como positivo, porque lhe foi útil e a fez crescer enquanto professora, útil para o seu desenvolvimento profissional. Tem algum?

A1-Tenho. As aulas de alguns mestrandos ficam, houve aulas em que eu disse assim “eu gostaria de ter dado esta aula”.

IN- Pode Lembrar alguns aspetos?

A1- Uma aula da (nome da formanda) foi assim uma coisa...

Por que é que essa lhe ficou na memória?

A1- Tinha coisas muito inovadoras que tinha a ver com a formação dela, mas tinha coisas muito inovadoras que me levaram a ir pesquisar mais um bocadinho sobre aquela área que eu achava que tinha ali grandes falhas. Ora se ela dá, também eu posso dar.

IN- Qual era a área?

A1- Educação visual, análise de imagem. De facto fiquei ... para a minha própria formação e para ser professora de Português, acho que foi muito bom aquela aula sobre a imagem.

IN- Tem outra que possa lembrar? Isto seria suficiente, mas está tão agradável a conversa, se quiser dizer-me outra eu agradeço.

A1-Outra aula?

IN- Quem diz outra aula, diz outro momento, outra experiência. Assim como recordámos há pouco uma experiência negativa, estamos agora aqui a recordar experiências positivas.

A1- Ao longo da supervisão toda.

IN- Exatamente. E foram várias e em maior número do que as negativas...

A1- Ai foram. É um balanço muito positivo

IN- E que contribuíram como disse para pesquisar, inovar, não é?

A1- Eu quando recebi, eu estava há muitos anos com o secundário quando recebi pela primeira vez estagiários, disse agora vou ao 3º ciclo, vou ao básico e vou fazer como elas, elas vão começar no 7º e eu também para ver como é e fiz a experiência com eles porque eu pensava como orientadora, estava a orientar turmas de 7º ano e eu tinha 12º, agora não há problema porque elas vão lá fazer regências têm o que eu tenho, agora naquela altura não. Senti a necessidade de ir de facto fazer o mesmo percurso que eles e fizemos o mesmo percurso, porque eles estavam lá aqueles anos todos, tive 7º, 8º e 9º com eles. Orientava 7º era 7º que eu tinha, orientava 9º, era 9º que eu tinha e consegui fazer um ciclo.

IN- Daí tirou outra experiência, porque é que lembrou agora?

A1- Foi conhecer outra realidade que eu já não conhecia para aí há, sei lá, 10 anos. Depois larguei e voltei para o secundário, mas conheci, tive a experiência.

IN- São ricas estas experiências...

A1- Fiz a experiência.

IN- É outro exemplo.

A1- Estava aberta à experiência e fiz.

IN- Não sei se lembra de mais, eu estou a gostar desta conversa porque tem uma experiência muito rica, estou aqui para a ouvir e agradecer. Sei que tem o carro há espera, estou a sentir-me mal por a reter aqui, mas se disser mais da sua experiência agradeço, porque todos estes relatos ótimos.

A1- Tenho o carro à espera, mas quando quiser posso vir ter consigo e falar consigo outra vez.

IN- Agradeço-lhe, por agora, esta etapa está terminada.

ANEXO nº 6 : TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - Orientador A2

IN- investigadora; A2-entrevistada

Entre parênteses - (nomes próprios de pessoas/lugares substituídos por designações equivalentes).

IN- Primeiramente tenho de começar por lhe agradecer porque esta é uma entrevista muito importante, este é um trabalho que não está registado, agradeço imenso porque é muito difícil recolher dados neste campo, portanto tenho imenso a agradecer, pela sua disponibilidade.

A2- Não... tenho muito gosto.

IN- Vou começar por lhe perguntar a idade.

A2-Tenho 57 anos

IN- O sexo é feminino, pois claro.

IN – E a sua situação profissional?

A2- Sou professora do quadro de escola.

IN- E... o tempo de experiência de orientadora de... formação de professores, formação inicial de professores.

A2- Na formação de professores eu acho que comecei em ...80 e.... 86 ou 87 não sei muito bem, como orientadora local, depende...pois

IN –...do ano letivo.

A2-Sim, é.

IN- Para além da função de orientador, tem outra função na escola, outro cargo?

A2- Cargo? Pertença ao Conselho Geral da escola.

IN- Em relação à formação é capaz de me descrever mais concretamente, é capaz de me descrever as tarefas que costuma realizar no âmbito do Mestrado em Ensino?

A2. No âmbito do Mestrado em Ensino, aquilo que eu faço é o que está consignado, digamos na... legislação e nos documentos em vigor uma vez que é um Mestrado em Ensino ligado à universidade de (nome da universidade) é, primeiro, receber os estagiários, integrá-los um pouco naquilo que é o contexto cultural socioeconómico da escola e também do seu património (risos) específico.

IN- (risos) Claro.

A2- A partir daí, trabalhamos um pouco aquilo que tem a ver com o programada disciplina que eu leciono nos últimos anos... eu só leciono Literatura Portuguesa, que é um programa que os estagiários, ou os formandos, melhor dizendo, normalmente não conhecem muito bem. Nas cadeiras de Introdução à Prática Pedagógica trabalham mais os programas de Português, de modo que eu tenho essa preocupação de lhes mostrar ...

IN- vou pedir-lhe desculpa mas esta cadeira faz barulho e depois não percebemos muito bem,

A2- Ah, isso ó (nome da investigadora)!

IN – Também não me sentiria bem ali (risos) e aquela cadeira é muito barulhenta, portanto, estava a ouvir mal. Estava então a ouvi-la descrever essa integração na escola...

A2- Na cultura da escola...

IN – Na cultura da escola que é importantíssima.

IN- Depois estava a dizer-lhe que trabalho o Programa de Literatura Portuguesa porque desde que trabalho com os Mestrados em Ensino eu só tenho lecionado Literatura Portuguesa, sei que eles não conhecem o Programa de todo, nem mal nem bem, ouviram falar vagamente desse Programa. É um programa que tem algumas especificidades que eles precisam mesmo de compreender aquilo que são os conteúdos obrigatórios, os conteúdos em regime de opcionalidade e, dentro dos que são em regime de opcionalidade, quais é que são os percursos possíveis. Depois disso, enfim, falo-lhes também das turmas que tenho, teço um perfil de cada uma das turmas e também, mais ou menos individualmente, de cada um dos alunos. A partir daí, eles vão assistir às minhas aulas, três ou quatro aulas, normalmente de 45 minutos. Evidentemente que trabalho com eles também a planificação, os documentos enfim, toda a documentação, todos os recursos, que eu utilizo e, no fim, faço sempre reuniões no sentido de refletirmos em conjunto sobre aquilo que foi observado, do ponto de vista que da planificação, quer das opções metodológicas e enfim dos percursos didáticos que foram delineados para aquelas aulas para eles perceberem, no fundo, que cada acontecimento está previsto e tem a ver com um planeamento prévio, um planeamento que é flexível, como todos sabemos... (risos).

IN- Sabemos, sabe a (nome da entrevistada), mas eles, se calhar, não sabem.

A2- (risos) Às vezes eles não sabem. Podem pensar que há muita coisa que é arbitrária ou que, enfim, é casuística, mas eu tento fazer com que eles percebam que não se trata realmente de uma ação que não é pedagogicamente pensada e refletida. Mais tarde, eles vêm assistir, portanto amais um conjunto que costumam ser duas/três aulas minhas em que fazem uma intervenção pequena. Normalmente, a intervenção incide sobre um pequena tarefa ou uma parte de uma atividade. A planificação também lhes é dada, mas mais do que a formalização de uma planificação, aquilo que me interessa é que eles percebam quais são todos os pressupostos e todos os postulados teóricos que subjazem, digamos, à própria planificação e o percurso é o mesmo: assistem às aulas, depois discutimos. Mais tarde, vêm, num terceiro momento, ainda dentro do primeiro ano, vêm eles próprios lecionar duas aulas. Os materiais são previamente preparados por eles, são-me enviados, reescritos. Às vezes, também há questões de estruturação da aula que é naturalmente alterada e..., pronto, dão as aulas e no fim há sempre um comentário, logo no final da aula e depois uma reunião, digamos, mais dedicada a uma

reflexão mais profunda sobre aquilo que correu bem ou que pode ser melhorado, quais é que seriam as minhas opções em certos casos. Eu costumo dar alguma liberdade às pessoas e mesmo que uma atividade não me agrada, às vezes não há uma identificação plena com aquilo que me é proposto, eu tenho algum respeito pela individualidade pedagógica dos outros e, portanto, aceito, mas no fim levo a discussão um pouco para esse campo para eles perceberem um pouco porque é que eu, enquanto professora, não escolheria aquele percurso e privilegiaria outro. Acho que é tudo. Mais ou menos...

IN- Pelo que me diz, nas aulas são aulas de 45 minutos.

A2- 90 minutos, as nossas aulas são sempre de 90m minutos.

IN- Nestas tarefas todas que organiza e que executa com os mestrandos, tem em conta um tipo de professor que pretende formar?

A2- Ahh sim, tenho, tenho!

IN- Partilha com eles esses perfil, ele existe na sua cabeça, também formalizado, como é que é?

A2- Eu acho que ele existe na minha cabeça, mas há uma coisa que antecede isso tudo. É que os mestrandos quando vêm fazer, digamos esta componente mais ligada à prática pedagógica já trazem uma ideia de mim feita, porque normalmente, na Faculdade lhes dizem quem vai ser a pessoa que os vai acompanhar e, por outro lado, porque já tiveram amigos antigos colegas etc. que, pelos muitos anos que tenho dentro desta atividades, já trouxeram referências e portanto à partida já sabem uma coisa: que têm que trabalhar muito.

(risos de entrevistador e entrevistada)

A2- (...) Que a profissão de professor exige uma grande preparação e exige um conhecimento científico bastante profundo das matérias que vão ser lecionadas e também acho que talvez haja outro ponto que eles percebem desde o início: é o que devemos caminhar para um ensino de grande qualidade e a parte da componente teórica. Já naquilo que diz respeito à didática, também é muito enfatizada por mim, tanto mais que tento sempre fazer a ligação entre aquilo que na Faculdade é dado nos seminários da Introdução à Prática Pedagógica com aquilo que é feito na escola e portanto eu acho que eles rapidamente apreendem qual é o tipo de professor que eu quero formar. Até talvez por isso este ano tenha tido uma experiência que é sempre dolorosa, mas que de vez em quando acontece na nossa vida que foi ter um formando que desistiu. E eu acho que teve a ver com a exigência científica que era pedida e para a qual, enfim, ele não tinha... não tinha estudado suficientemente para poder nesta altura... poder estar a fazer um Mestrado em Ensino.

IN- Então, eles apercebem que perfil é esse, mas não o discutem, não falam sobre ele, não explicitam em reuniões, isso não é feito no início, portanto eles vão percebendo antes de cá chegarem e depois de cá chegarem, é isso.

A2 – É assim, eu também não posso logo no início assustar ...

(Risos de entrevistadora e entrevistada)

IN - Assustar os mestrados...

A2- Assustar os mestrados, dizendo-lhes olhem que o perfil de qualidade é muito elevado, focês vão ter que estudar muito, eu própria continuo a estudar e já leciono aquelas obras e dou as minhas aulas há tanto tempo que tenho de estar atualizada. Eles percebem isso, acho que logo na primeira reunião percebem que há um nível de exigência que tem de ser assumido por ambas as partes, há uma exigência que me imponho a mim própria, portanto não lhes estou a exigir nada que não peça a mim própria e ... mas por outro lado, eu acho que isso é compensado pela forma como eu oriento as próprias sessões de trabalho; pelas indicações que lhes dou; pela bibliografia que aconselho. E depois há uma coisa que é gradual, mesmo nas minhas aulas, eu nunca dou uma primeira aula de forma a deslumbrar, se me é permitido o termo, os meus mestrados porque isso pode criar uma distância muito grande entre aquilo que eles pensam que podem fazer e aquilo que está a ser feito por mim. Faço uma aula que me deixe a mim própria satisfeita e que corresponda àquilo que são as minhas orientações e as minhas crenças, que eu às vezes gosto de falar nas minhas crenças, (Risos de entrevistadora e entrevistada) mas não elevo demasiado a fasquia, a fasquia vai sendo elevada à medida que o percurso vai sendo feito para que também eles sintam que também aquilo que está a ser exigido não é alguma coisa que seja... quase inalcançável ou que... enfim que aquele grau, digamos que aquele grau de aperfeiçoamento já na maneira de questionar, na elaboração das fichas etc. que eu acho que as coisas devem ter, para que eles não sintam que isso lhes vai ser muito difícil e portanto não quero criar um sentimento de falhanço logo de início, um sentimento de impreparação ...

Por acaso até, se posso fazer um parênteses, em relação a neste caso, o mestrado ia dar uma obra literária e eu desaconselhei-o, “Essa não. É melhor não, por causa do perfil da turma é melhor dar outra”. Estávamos a falar de «Menina e Moça» que é uma obra um pouco complexa para alunos do 10º ano e se o professor não a conhece muito bem, é uma obra em que é muito difícil pegar, como a (nome da investigadora) saberá. O que é que acontece, eu propus ...e ainda estou convencida que propus bem, a «Peregrinação» que é uma obra que estava melhor enquadrada para o nível daquela turma e também porque o nível de preparação que é necessário ter do ponto de vista científico é mais fácil de atingir do que para a «Menina e Moça», há menos bibliografia, menos coisas escritas, etc. Infelizmente, o mestrado quis de facto trabalhar com aquela obra porque o colega também ia trabalhá-la, portanto aqui há, não sei, há aqueles sentimentos talvez de uma certa rivalidade, até saudável, acho que podemos ver a coisa desse ponto de vista. Simplesmente, as coisas depois correram muito, muito mal porque ele nunca tinha trabalhado a «Menina e Moça», nunca tinha lido as obras de referência, não foi capaz de funcionar com aquilo e do ponto de vista metodológico, acho que também não, não ...embora fosse uma pessoa com uma certa idade porque ele apenas era um ano mais novo do que eu, acho que não estava ainda preparado para ser professor a até duvido que viesse a conseguir.

IN- Mas ele não tinha experiência anterior como professor?

A2- Ele tinha experiência como professor, mas não em escolas em que lecionasse as disciplinas da sua área, ele era professor de “taikido” , não sei , de outra ...outra....

IN- Outra área que não o Português ou a Literatura.

A2- Não, não.

Portanto tinha uma experiência de lidar com alunos, mas não era uma experiência que constituísse uma mais-valia no que diz respeito ao ensino. Eu acho que ele até acabou por tomar uma decisão correta, porque nesta altura e naquelas condições seria muito difícil conseguir ultrapassar os problemas este ano, portanto para o ano teria de repetir, mas mais do que isso, era estar a fazer um esforço que, se calhar não iria ser compensado dada a conjuntura do sistema de ensino em que não entra ninguém, só as pessoas que estão licenciadas há muito tempo e que até já têm algum tempo de ensino é que conseguem entrar. De modo que ia fazer um algum investimento que não rira ter retorno e isso poderia causar uma sensação futura, se calhar de maior frustração na pessoa. Já divergi imenso, eu sou muito digressiva, (risos)

IN- Não, não, até porque é difícil uma pessoa dissociar o trabalho que está a fazer em termos teóricos, da realidade prática do dia-a-dia que se lhe apresenta. Se calhar, importava era saber se esse perfil de exigência que tem com os formandos tem a ver penas consigo, com a sua maneira de estar na profissão ou ele é discutido em reuniões de coordenação?

A2- Não, não, em reuniões de coordenação não, nesta escola ninguém se interessa, digamos, por aquilo que se está a fazer a nível do Mestrado em Ensino. Esta disponibilidade da escola em abrir as suas portas é apenas isso.

IN- Na Faculdade, a questão é discutida, trocam impressões, com outros orientadores, a coordenadora, como é?

A2- Ahhh, é assim com a coordenadora trocamos, como eu trabalho com pessoas com as quais trabalhei já durante muito tempo portanto, há pelo menos duas décadas de trabalho em conjunto, digamos que... e com as outras formadoras, com as outras professoras, como é que se chamam?

IN- Orientadoras?

A2- Não, mas agora têm um nome.

IN- Professoras cooperantes, são as cooperantes é o nome institucional.

A2- Ahh, sim, isso. As outras professoras, as cooperantes já trabalham há muito tempo com a Faculdade, digamos que através dos documentos, nós já temos uma ideia daquilo que é o perfil desejável e portanto já não estamos a discutir muito aquilo que é a definição ou os critérios que estão definidos para esse perfil ou os níveis de desempenho porque já há muitos anos que trabalhamos com aquilo. Agora aqui na escola, queria só acrescentar, como a presença dos mestrandos é muito... casu... muito pontual, observam três aulas, depois passado mais dois meses veem assim a mais duas aulas, e tal, também é compreensível que não haja tanto interesse. Com os modelos anteriores de formação que, do meu ponto de vista, faziam uma melhor formação de professores, as relações não eram tão distanciadas porque, evidentemente, os professores vinham aqui à escola, tinham aqui as suas turmas, davam as suas aulas, portanto, a relação com eles também se alterava. Eu agora encontro-me com eles na sala anexa, pode passar um ou outro colega, eu apresento-o, sabe que são os mestrandos, mas de facto, não há nenhum trabalho, digamos de integração mais efetivo dos mestrandos na escola.

IN- Nas reuniões de orientação da Faculdade, digo eu, que assuntos é que costumam tratar?

(Risos de entrevistadora e entrevistada)

Embora tenha uma ideia tenho de perguntar para ficar registado. Já referiu como acontece com o perfil, mas com certeza que há assuntos que não podem deixar de tratar e abordar nessas reuniões.

A2- Os assuntos que nós tratamos mais frequentemente são aqueles que têm a ver com o desempenho dos estagiários. Digamos que há uma arte mais descritiva do percurso e depois passamos para uma análise do desempenho, tendo em conta os perfis que já estão delineados e, evidentemente, o tipo de classificação que vai ser atribuída aos mestrandos. Para além disso, também reuniões que estão diretamente relacionadas com os temas dos relatórios que vão ser feitos, das teses, que vão ser feitos pelos estagiários e discutimos um pouco quais são os percursos que eles vão fazer, vemos também em conjunto quais é que são as áreas em que pode ocorrer uma maior lacuna para se poderem trabalhar esses aspetos e essencialmente é isto. Também o número de reuniões na Faculdade é muito menor do que o que existia anteriormente.

IN- Ainda assim, essas reuniões, esses encontros, essa discussão sobre o sobre o trabalho desenvolvido com os mestrandos, ajudam a aprender ou reaprender o seu trabalho de professora?

A2 – Sim, sim, estou sempre a aprender, todos os dias aprendo qualquer coisa, estou sempre a aprender.

IN- Aprende-se a orientar, o que acha?

A2 –Eu acho que se aprende a orientar melhor e acho que, quer dizer o acumular das experiências é muito útil porque nós vamos ganhando um outro tipo de sabedoria e... de sensibilidade a essas situações.

IN- É difícil descrever.

(risos de entrevistador e entrevistada).

A2- E... portanto aprendo com as discussões, evidentemente, e aprendo também a moderar a modalizar e a alterar as minhas próprias regras porque cada caso tem de ser visto de uma forma singular e portanto eu aprendo sempre a lidar melhor com cada uma das situações com que me deparo. Mas isto na minha vida profissional é a mesma coisa. Ainda ontem estive cá um mestrando para assistir à minha aula e os meus alunos estavam a fazer uma apresentação de trabalhos no âmbito do projeto individual de leitura que é uma espécie de correspondente, não é bem, mas para simplificarmos, é uma espécie do contrato individual de leitura, só que em Literatura aquilo tem uma outra designação, outro peso, etc. Tive três alunas que me apresentaram trabalhos sobre três obras diferentes do escritor João Tordo. Eu tinha-lhes dito “Eu nunca li João Tordo”, ele esteve cá na escola, fez aqui uma apresentação e pelos vistos cativou o auditório de tal maneira que pelo menos os alunos ficaram motivados a trabalhar.

IN – Ficaram motivados para a leitura (risos).

A2- (risos) “Mas vou ler nas férias, agora quero saber por que livro começar e isso vai depender das apresentações que vocês fizerem”. Eu não disse aos alunos “Não apresentam porque eu não li, não, apresentem porque eu sei distinguir muito bem se o aluno sabe de que é que está a falar, as próprias reações ao que estão a dizer também ajuda e, enfim, como eles não podem estragar as história nem contar os fins nem nada desses coisas, estava a segunda aluna a apresentar e eu disse: “Áh, já percebi, portanto a narrativa funda-se nestes e nestes princípios...” e ela disse: “Mas então a professora já leu o livro?” Não li, mas já percebi quais são os mecanismos narrativos que são ativados”.

(risos de entrevistador e entrevistada). E portanto a experiência docente todos os dias é enriquecida pelos contributos dos outros, podem ser os mestrandos, os nossos alunos, os nossos colegas e em toda a nossa vida social.

IN- A instituição de ensino superior, portanto a universidade com quem coopera, como cooperante, realiza disponibiliza formação no âmbito da supervisão e orientação.

A2- É assim, na Faculdade propriamente dita, neste momento não tem havido nos últimos três quatro anos...não tem havido...

IN- Não me refiro à parte científica, só à orientação/supervisão.

A2-Não, não tem havido essa formação, onde há essa formação é na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação que tem aberto seminários e cursos mais breves, digamos para pessoas que querem fazer atualizações sem serem propriamente orientadores, isto no sentido de fazerem um mestrado ou doutoramento. Que eu saiba são as únicas ações que... com uma garantia mínima de condições, porque eu não faço ações nos Centros de Formação. Isto pode parecer um preconceito intelectual, mas não tenho feito e faço... procuro fazer outro tipo de ações que eu saiba o que vou fazer, o tipo de formação que me vai ser ministrada, também a qualidade, enfim.

IN – Se calhar seria importante que as universidades organizassem e integrassem nesses cursos as pessoas com quem estão a trabalhar.

A2 – Sim, sim, eu acho que sim.

IN- Teriam toda a credibilidade, não é ?

A2 - Eu acho que sim. Parece-me fundamental, neste momento o que me parece é que há pouquíssimos Mestrados em Ensino e neste momento estão reduzidos a um número mínimo de alunos e, enfim, penso que a Faculdade não ache que seja necessário investir nesse campo, mas eu acho que faz mal.

IN- Nesse caso, sendo poucos teríamos de investir um pouco mais porque estão a ser formados os futuros professores, há de haver renovação e serão chamados para a profissão, não é tão dispendioso, não será assim? Concordamos que a Faculdade devia investir neles e nos seus formadores, supervisores.

A2- Sim, sim, certamente e também acho que isso cobriria uma outra área, tem a ver com o campo da avaliação de professores. Eu este ano não fui, estava destacada para ser avaliadora, mas como desempenhava uma outra função no ministério, portanto fiquei

IN- Este ano não pertence à bolsa de avaliadores.

A2- Pertença à bolsa, este ano fiquei dispensada, mas pertença à bolsa, mas tenho muitos outros colegas que evidentemente nunca estiveram ligados à supervisão pedagógica e têm que desempenhar neste momento essa função. Eu acho que esse tipo de cursos poderia integrar também essas pessoas que quisessem fazer esses cursos mais breves e que enfim não implicassem uma trajetória académica tão longa porque acho que essas pessoas lucrariam também com essa atualização e essas reflexões conjuntas sobre o que é de facto a supervisão pedagógica. De facto, as pessoas que vão fazer observação de aulas não têm a mínima ideia daquilo que vão fazer e isso evidentemente que é lamentável.

IN- Isso pode colocar a avaliação de professores em causa? As pessoas nessas situações podem dar o seu melhor, mas se nunca tiveram formação, como se pode assumir que desempenham corretamente a função?

A2- Claro, claro, mas isto não depende da boa vontade de...

IN- Não tem que depender, claro!

(Toca telefone)

A2 – Peço desculpa, já vou desligar. Com licença.

(Entrevistada troca breves palavras ao telefone)

A2- Peço desculpa.

IN- Nós já falámos aqui um bocadinho sobre o perfil e tarefas de formação. Agora, se calhar, falaríamos um bocadinho sobre o saber profissional e a sua natureza.

Qual é a sua principal preocupação em relação à preparação dos mestrandos que chegam à escola?

A2- A minha maior preocupação é a de verificar se eles, no seu percurso académico, enfim, trabalharam as obras que vão ser dadas e se têm paralelamente, digamos uma capacidade de autonomamente de conseguirem fazer já, fazer digamos, o seu percurso. Isto porque, às vezes, aparecem-me pessoas que, enfim, não estudaram certos autores ou certas obras, na Faculdade e que simultaneamente não se conseguem orientar no campo da investigação científica, não sabem sequer aquilo que devem ir consultar, não sabem sequer aquilo que, enfim, aquilo que eu chamo “os usuais”, desde as Histórias de literatura até aos Dicionários de literatura e depois muito menos em relação digamos aos textos científicos. Essa é a minha primeira preocupação. Em seguida... é a de... ver se a consistência desse saber me deixa tranquila ou se eu preciso de criar mecanismo compensatórios, digamos...

IN- Dessas falhas, claro.

A2- Dessas falhas para eles rapidamente as poderem ultrapassar e dominarem porque eu acho que é muito importante para as coisas correrem bem na sala de aula e para que o professor se sinta à-vontade junto dos alunos, dominar a matéria. Quando estou a falar em “matéria”, não estou a falar em conteúdos, a matéria, o saber que vai ativar mobilizar durante aquelas aulas. Tenho uma grande preocupação com isso, acho é a minha maior preocupação.

IN - Quais são as maiores dificuldades que eles encontram quando chegam à escola? Têm de planificar e lecionar são coisas distintas com dificuldades também de natureza diferente.

A2- Sim, planificar, eu acho que eles têm muito pouco traquejo, nunca fizeram planificações ao longo do seu percurso da Faculdade, apenas em didática e acho que em Introdução à Prática Pedagógica II é que eles observam, veem algumas planificações e portanto não conhecem aquelas regras básicas da planificação. Quando chegam aqui, sou eu que acabo por lhes explicar e percebo, das conversas que tenho com eles que trabalham muito a noção de currículo, pode haver até uma cadeira que corresponda ao semestre em que se trabalha a ideia de currículo, mas todo o resto fica, pronto, fica de fora, portanto, não têm nenhuma experiência... não sabem distinguir aquilo que é um objetivo do Programa, daquilo que pode ser um objetivo da aula, o processo de operacionalização, aquelas coisas mais simples, não têm conhecimento absolutamente nenhum desses conceitos e para eles é um bocadinho complicado.

IN- O que é que é preciso saber para dar aulas, afinal?

A2- O que é que é preciso saber? Eu antes de saber didática já sabia dar aulas. (Risos)

IN- Então o que é preciso dominar, há qualquer coisa...

A2- Há qualquer coisa que eu diria que é aquilo que é uma técnica, mas que tem a ver com aquilo que é uma arte que é ir à palavra grega, *téchne*, uma arte, essa parte de vocação artística. Acho que há professores que têm vocação e outros que não têm, essa parte de vocação artística tem a ver com um conhecimento intuitivo que a pessoa já tem, daquilo que é ser professor, isto é, como é que eu partilho o meu saber com os outros. Com os outros, com os meus alunos ou com os meus mestrandos, como é que eu partilho o meu saber? Acho que tudo tem a ver com essa noção de partilha de saber e ... agora...

IN- Então e como professor experiente que saber acrescentado é que tem?

A2- É que eu quando digo “arte” ela pré – existe, antes de mais...

IN- Antes de tudo.

A2- Antes de tudo, tudo. Há essa inclinação como há uma inclinação para ser um bom artífice numa matéria qualquer e nós não temos jeito para fazer certas coisas e temos jeito para outras, são coisas naturais, portanto, acho que há esse aspeto que eu valorizo, talvez pela minha experiência pessoal. Aos quatro anos, era horrível porque obrigava os miúdos todos da minha rua a sentarem-se na escada do prédio (risos)

IN- Já estava a fazer estágio nessa altura! (risos)

A2 - e eu comprava um giz de... com cores, na drogaria e tinha arranjado uma cana que um tio meu me tinha feito e estava ali a lecionar e dizia sempre à minha mãe “ Eu quero ser professora”.

(risos de entrevistador e entrevistada)

É capaz de ter a ver com a minha experiência pessoal. Às vezes os meus amigos fugiam todos porque diziam “Ai, ela hoje quer dar a lição”, então...

IN- Já esta a lecionar, a prestar serviço ao país.

A2- Talvez seja por isso. Quero dizer com isto, que há uma inclinação, assim como os pintores têm inclinações, os arquitetos, quer dizer, há uma coisa qualquer que tem a ver com inclinações, uma inclinação pessoal. E depois o resto, evidentemente que se faz através daquilo que é a aquisição de um conhecimento maior quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista didático, porque é assim eu acho que era, eu acho que já era boa professora, eu acho que sou boa professora, não tenho a humildade de enfim neste momento estar a dizer que não sei se sou.

IN- Tem essa consciência.

A2- Tenho consciência de que sou boa professora pelo feedback que me dão os alunos todos, acho que sou boa professora, não tem mal nenhum em se assumir isto, e acho que já era boa professora no início. Eu encontro pessoas, algumas já com cabelos brancos que vêm ter comigo, de quem fui professora, a (nome da investigadora) sabe como é, recebemos aquele feedback que é muito gratificante e o que é que aconteceu depois disso? Aconteceu que muitas coisas que eu fazia intuitivamente, passaram a ter por referência os quadros teóricos das leituras que fui fazendo e também havia coisas que eu não sabia fazer, que não era capaz de fazer e que aprendi, lendo. Lendo os livros, mais do que até a assistir a aulas. Nunca assisti assim a muitas aulas dos outros, assisti dos meus colegas e de vez em quando ia assistir a aulas dos meus estagiários, tenho sempre a minha porta aberta porque todos os anos há um grande corrupio das pessoas que veem para fazer seminários, observações, etc, vem um pouco ao encontro disso. Tem a ver com uma inclinação pessoal com aquilo que é depois um investimento, quer em termos científicos, da área científica (da língua, literatura, etc.) quer em termos daquilo que é a pedagogia a didática, do que é a História do ensino, da instrução que isso também nos ajuda a equacionar e a problematizar, de uma forma diferente, as coisas, mas se me perguntar o que é que faz um bom professor, eu acho que é essa conjuntura de coisas, mas sem aquela inclinação pessoal, inicial...

IN- Pelo menos agora, como professora ...

A2- Agora, o professor pode compensar essa falta de inclinação, trabalhando e pela experiência, ganhando um à-vontade diferente e desenvolvendo a inclinação. Utilizava há pouco a analogia com o pintor. O pintor também pode começar por desenhos figurativos e muito académicos e depois de muito trabalho e dedicação com a mão, com o pincel e com as cores vai ganhando outro à-vontade e portanto o seu mundo vai-se expandindo. Aqui também é a mesma coisa.

IN- Agora que é uma professora mais experiente, caracteriza esse seu saber como sendo adquirido, trabalhado, renovado?

A2- Sim, está sempre a ser construído, reformulado.

IN- Claro, com interesse, estudo e trabalho.

A2- Claro, trabalho. Também com muita atenção àquilo que é o real quotidiano que eu acho muito importante para o professor. Eu às vezes fico muito surpreendida porque conheço muitos colegas, professores que, por exemplo, não prestam atenção àquilo que é o mundo que nos rodeia do ponto de vista cultural, que são, todos os anos, exatamente as mesmas, mas não sabem que teatro é feito, não só aquele teatro que é feito para a escola, o que é que o resto do mundo cultural nos oferece? O que há este ano na Gulbenkian que seja interessante para levar os meus alunos e portanto limitam-se àqueles...ir a Mafra e depois não sei onde fazem o percurso do ... queirosiano e essas coisa todas e não estão atentas para saber há um espetáculo que é um espetáculo intensíssimo, que é provocante em relação àquilo que é a mentalidade dos próprios alunos ou que pode abrir horizontes muito fortes. Estar atento é isso e estar atenta a outra coisa que vou dizer e que pode parecer estranho: eu sei muito de futebol, eu sou capaz de discutir qualquer jogo de futebol, de qualquer equipa nacional ou estrangeira com os meus alunos. Matemática não sou capaz de discutir. Mas acho que há uma atenção, digamos, a esse real que também é muito importante e que também nos ajuda a saber chegar até junto dos alunos, às vezes com coisas que são tão de pormenor como, por exemplo, o golo que o Benfica não marcou, eu até sou do Sporting ...nos descontos, mas sofreu Que eu até sou do Sporting

(risos de entrevistador e entrevistada)

Eles ficam muito espantados até dizem: “ Mas como é que a professora é de literatura e sabe tanto de futebol?” sei disso e de outras coisas, sei de rock, conheço os nomes das bandas conheço as músicas porque posso, não é que eu passo tempo nas aulas a falar disso, não passo tempo nas aulas a falar dessas coisas que são absolutamente acessórias

IN- Mas os alunos são sensíveis a uma conversa dessas, não é?

A2-Sim, basta fazer uma referência aqui, outra referência ali para a nossa imagem estar mais próxima dos miúdos e acho que isso também faz parte, digamos das competências do bom professor.

IN- Então enquanto professora experiente orientadora dos mestrandos o que faz para que eles beneficiem dessa sua experiência profissional acumulada? O que eles precisam é captar essa experiência. Como é que lhes transmite isso? Como lhes transmite esse saber da experiência?

A2- Transmito-a deixando que eles observem as minhas aulas, porque aquilo que eles veem é importante e também nos encontros que tenho com eles porque as coisas são um bocadinho dissecadas e cada elemento, cada ocorrência da planificação é explicada e é explicada de uma forma quase narrativa. Como é que isto apareceu, como é que eu cheguei aqui, porque é que eu escolhi este excerto e não outro, porque fiz esta associação e não outra. Portanto construo uma explicação, para mim a planificação é uma espécie de narrativa eu acho que é assim que eles

acedem, digamos, a esta experiência porque, no fundo, é a transmissão de uma experiência, de um saber que se faz, que eu faço através da construção de uma narrativa.

IN- Eles passam é menos tempo na escola, mas é esse saber que se prende com o estar na escola e chegar aos alunos que é preciso eles aprenderem.

A2- Por isso é que normalmente os meus mestrandos vêm mais vezes à escola do que aquilo que está consignado propriamente na documentação. Ainda este ano, a primeira visita em vez de serem duas aulas, eles assistiram a cinco e uma delas incluiu uma visita de estudo à Gulbenkian para abrir e para eles perceberem.

IN- Neste modelo de formação, o espaço que está consignado à escola e aos alunos é menor, relativamente ao modelo anterior. Acha que este espaço é suficiente para dotar os mestrandos dos conhecimentos e destrezas necessárias? Acha que este modelo serve o objetivo formativo, o que é ser professor numa escola, chegar aos alunos?

A2- Não, não serve. Sobre isso eu não tenho dúvidas e acho que os estagiários também não, os mestrandos também não. Eles acham que o tempo que está consignado, destinado à vivência escolar é muito reduzido.

IN- Mas é possível eles estarem mais tempo nas escola e conciliarem esse percurso formativo com o trabalho mais tórico da Faculdade?

A2- Não é possível. Normalmente são pessoas que trabalham, portanto os seminários que têm que cumprir na Faculdade, porque muitas aulas são em regime pós-laboral e portanto, é quase impossível conseguirem estar mais tempo na escola, não há compatibilidade de horário. Muitas vezes também acontece que às horas a que eu estou a dar aulas eles também estão a ter aulas na Faculdade, tem sido bastante complicado.

IN- Mesmo dentro deste modelo, seria possível encontrar uma forma de conciliar horários atividades de formação?

A2- É assim, se não estiver consignado nos documentos que há um número X de horas que tem de ser obrigatoriamente cumprido nas escolas, eu acho que é difícil. Estou convencida disso, mas é uma pena porque este modelo, relativamente ao anterior, do Ramo Educacional, é mais pobre.

IN- Comparativamente com o anterior, em traços gerais, este modelo é mais pobre, torna-se um percurso formativo menos enriquecedor do que o anterior, é isso?

A2- Mesmo na Faculdade em termos do conhecimento que é adquirido com os seminários do Mestrado, eu não considero que esse conhecimento seja, digamos, mais intenso ou mais vasto do que aquele que os estagiários tinham quando estávamos nos dois modelos anteriores.

IN- Pensa que é importante estes mestrandos adquirirem capacidades relacionais ou não há necessidade ou não cabem neste modelo de formação?

A2- Quer dizer, caber cabe, seria possível abranger, mas talvez não seja aquilo que é o mais essencial.

IN- Tendo em conta o tempo que eles passam na escola...

A2- Pois é pouco.

IN- Ainda assim, é possível fazer algum trabalho neste sentido, tem feito? Já me disse que foram a uma visita de estudo...

A2. Não faço muito mais (nome da entrevistadora) porque quando eles terminam aquele tempo que está previsto para as reuniões e para as aulas, têm absolutamente que se ir embora, portanto é muito difícil encontrar um espaço para esse tipo de desenvolvimento.

IN- Então e em relação aos problemas que eles verbalizam, que mostram ter, estou a referir-me aos formandos. Que tipo de problemas costuma ter, que dificuldades manifestam e que ver tipo de problemas explicitam? Só no trabalho que é desenvolvido na escola.

A2- Mas está a referir-se a...

IN- Por exemplo podemos dividir, problemas que eles manifestam em relação à planificação e à lecionação, ou execução das aulas.

A2- É assim, em relação da planificação é aquilo que já lhe disse, o não ter conhecimento nenhum daquilo que é uma planificação, até para que é que serve uma planificação.

IN- E dos Programas, também já referiu.

A2- Do Programa e Literatura Portuguesa, do Português talvez conhecem melhor, digo eu, mas não sei.

IN- E da lecionação propriamente dita, que dificuldades encontram?

A2- Há pessoas que não têm dificuldades absolutamente nenhuma. Tenho tido mestrandos que não têm tido grandes dificuldades porque eu não chamo à gestão do tempo uma dificuldade porque isso é uma coisa que adquirimos com a prática e portanto, não cumprir integralmente uma planificação, eu dou muita importância, não entra na categoria dos problemas. Se não conseguiu cumprir também, eu às vezes já sei que não vão conseguir, mas devo deixar que eles tentem, deixar um ponto por tratar numa planificação, acho que não é isso que torna uma aula boa ou menos boa.

IN- É preferível estar atento e dar atenção às dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos, às obras e ritmo dos alunos.

A2- Ritmo dos alunos, obras...eles muitas vezes sentem isso como um problema, mas não é partilhado por mim porque isso normalmente na 2ª ou na 3ª aula à logo uma melhoria em relação a essa questão. Mas eles consideram que têm muita dificuldade em gerir o tempo porque, ainda por cima, são 90 minutos e as aulas a que eles estão habituados na Faculdade são duas horas. Se não têm experiência letiva recente não estão habituados, sentem-se penalizados sempre que não cumprem integralmente a planificação. Para mim, isso não constitui um problema.

Outra questão tem a ver a com a concepção de roteiros ou de fichas porque em muitos casos o que acontece é que as perguntas não são redigidas de forma clara e inequívoca e eles, enfim, só se dão conta disso quando estamos no trabalho prévio e eu digo, “Agora vê lá as respostas”. Às vezes, o que acontece nas aulas é que tendo já uma ficha ou roteiros, ou o que quer que seja, já limpos e portanto tudo claro e inequívoco, quando têm de tomar a palavras e fazer reformulações, muitas vezes à essa dificuldade em falar de uma forma límpida para os alunos e em sair um bocadinho daquilo que estava planificado no papel. Falta-lhes, não a todos, mas a alguns, uma certa desenvoltura depois na prática oral com os alunos e isso às vezes é um problema. Outra prende-se com a distribuição da comunicação dentro da sala de aula porque é mais fácil para eles, e eu percebo perfeitamente isso e explico-lhes, porque tendem a aproveitar, a recorrer aos melhores alunos e a esquecerem-se dos que são mais tímidos ou mais fracos e portanto não os solicitarem tanto em termos de intervenção ou, às vezes, até de ignorarem a presença, quase, desses alunos coisa que eu chamo sempre a atenção. Isso às vezes até ocorre, por exemplo, este ano isso até ocorria com uma das minhas meninas de raça negra que estão sempre as duas juntas e são muito caladinhas. Disse logo ao estagiário: “ Atenção, as (nome das alunas) nunca participaram”. Porque elas participam se forem diretamente interpeladas, demoram mais tempo a responder do que as outras, têm um ritmo completamente diferente. Portanto estas questões neste primeiro ano são aquelas em que eu encontro maiores dificuldades.

IN- Essa questão não se prenderá também com a avaliação dos alunos. Se forem confrontados com uma grelha de regista em que faltam elementos relativos a certos alunos, então dão conta de que há alunos que não participam ou se interpelam sempre os mesmos...

A2- Nas primeiras aulas, eles estão muitos preocupados com a gestão da própria aula. Esta turma, ao contrário daquelas que eu tinha em anos anteriores, isto não acontecia porque eram doze ou catorze eu trabalhava, fazíamos uma mesa em que eu estou ao mesmo nível dos alunos, agora eles têm 27 ou 29 alunos, saberem os nomes deles todos, depois não é na mesma sala e sentam-se de maneira diferente porque eu deixo sentar onde quiserem, portanto...(risos) Eu alerta, mas depois em ação é que eles não são capazes de fazer uma distribuição equitativa da comunicação na sala de aula. Evidentemente que depois da primeira ou da segunda aula já começam a tomar esses apontamentos em folha de registo

IN- O que eu estava a querer perguntar é como é que faz para resolver estes problemas que se apresentam, uma vez que eles têm pouco tempo para praticar, são poucas as fases, pouco tempo que eles vão estar na escola, como é que faz para eles se consciencializarem e resolverem esses problemas.

A2- Como faço? É só chamar a atenção, às vezes faço sinais na aula. Às vezes, até noto que ele está com uma dificuldade, trabalho por sinais, faço sinais...

(risos da entrevistadora e entrevistada)

IN- Mas não intervém?

A2- Nunca!

IN- É uma opção ?

A2- Nunca, ah, a não ser quando eles me pedem, porque é assim eu digo-lhes que estou ali na sala de aula e estou sempre disponível.

IN- Sim.

A2- Às vezes intervenho sim, às vezes eles dizem qualquer coisa ou um aluno diz uma coisa interessante e eu ponho o braço no ar e peço licença ao professor para intervir, é verdade, e faço intervenções, mas intervenções, nunca faço intervenções que tenham a ver com o modo como o professor está a conduzir a aula. O professor está a dar uma explicação e, às vezes, até noto que ele está ali com uma pequena dificuldade, mas ajudo-o a ultrapassar a dificuldade porque ponho o dedo no ar, intervenho quase como se fosse uma aluna, acrescento uma coisa e “tal como o professor estava a dizer...” e, às vezes, dou-lhe a dica para ele sair do impasse, mas só eu e ele é que percebemos o que é que está a acontecer, os alunos não percebem.

IN- É por opção que faz isso, tem consciência disso e procura gerir dessa maneira.

Então já Já estamos um bocadinho nas estratégias de supervisão que desenvolve e evidentemente essa é uma delas, mas encontra problemas, por exemplo, na realização das tarefas de supervisão. Observar é uma delas, saber observar, saber comentar a aula observada. Que dificuldades encontra nas tarefas que tem de realizar enquanto orientadora, supervisora?

A2- Problemas?

IN- Tenho de perguntar, mas se não tiver problemas, não tem! Mas sinto que tenho de lhe perguntar.

A2- Evidentemente. Problemas, problemas, não tenho.

IN- Podemos chamar-lhe dificuldades, pode tê-las tido e já as ter ultrapassado, com a experiência. É uma professora já com experiência na orientação. Por exemplo, acontecerem várias coisas numa aula e ter de as observar, todas ao mesmo tempo, registar o que observa, tudo o que se está a passar de importante para depois comentar, essa angústia de “intervenho ou não, o que faço”, enfim...

A2- Pois, eu não tenho essas angústias do intervenho ou não, porque tenho esta estratégia. Quando me acontece estar, enfim, este ano o professor que acabou por desistir, na aula eu nem sequer podia fazer qualquer tipo de intervenção porque estava também a professora da Faculdade a assistir e portanto não havia possibilidade nenhuma de estar a interromper, mas eu nunca interrompo, digamos, para fazer reparo, ou para tentar, enfim, minorar uma situação de dificuldade, enfim, que o professor sente na aula. Não o costumo fazer, faço só o reparo se ele não se lembra de um nome ou uma obra, uma coisa que a mim me acontece frequentemente porque, na minha idade, a memória está cada vez mais fraca. A maior parte das vezes, eu digo aos alunos na primeira aula... eu até digo aos alunos “ Olhem que eu sofro de alzheimer” e foi muito engraçado porque, no final do ano um deles até me disse “ Ah, até expliquei à minha mãe que a professora sofria de alzheimer”.

(risos da entrevistadora e entrevistada)

IN- A sério?!

A2- O aluno diz-me “Ah, não, é que a professora de vez em quando diz «Ai o meu alzheimer»”, pronto, aquelas coisas assim e portanto a mim acontece-me isso muitas vezes.

(risos da entrevistadora e entrevistada)

Só se eu sei que está que está a ser criado um sentimento de desconfiança em relação ao saber ao professor, porque há uma coisa que os meus alunos têm que saber, é que aquele professor faça ele o que fizer na sala de aula, os meus alunos sabem que é para ser respeitado e todas as tarefas que ele manda fazer é para executar, para ser cumprido integralmente. É como se a aula estivesse a ser dada por mim e não deixo, porque às vezes há turmas um bocadinho mais difíceis, que eles questionem a autoridade do professor. Quando se trata de situações em que eles estão a ver se conseguem questionar, pôr em questão a autoridade do professor, quer científica quer pedagógica, eu às vezes, intervenho, mas de uma forma completamente disfarçada que o professor percebe e os outros não. Eu a este até lhe disse: “ Ó P (nome do mestrando) estava farta de lhe fazer sinal!” e ele a dizer-me: “ Eu bem via a professora a fazer assim, assim, não quê...”

(Risos)

Como já disse às vezes faço-lhes sinais porque eles não estão atentos, apesar das turmas, antigamente era muito diferente, eu tinha catorze, doze alunos de literatura que gostavam de literatura, com uma mesa em que todos nos sentávamos ao mesmo nível, era muito difícil, agora com estas já não. Já me aconteceu com estas ter de fazer uma aula de intervenção, também dizer uma graça, interrompo para dizer uma graça. Para quê? Para desanuviar um pouco o ambiente e digo-lhes sempre que eles me podem fazer perguntas a mim diretamente porque os alunos têm de estar preparados para perceber que nós não sabemos tudo. Ainda ontem... este período tinha assumido, podem apresentar os autores, que eu nunca li estou preparada para isso, e de resto, não houve nunca situações disciplinares.

IN- Talvez devido à faixa etária.

A2- Mas eu tenho uma turma, tenho peritos em criar conflitos subterrâneos e eu já sei, alerto-os. Eles às vezes desconfiam do que eu digo e acham que não, que aquilo é tudo...mais tarde vêm a perceber que aquilo não é bem assim, mas é só com esta turma, com as outras trabalho muito bem, quando aquelas alunas, mestrandas que já fizeram teses, eram turmas de Português, eram turmas muito grandes, mas nunca houve problemas disciplinares nem nada que fosse necessário eu intervir. Provavelmente por que a turma não é delas e a turma já tem as suas regras, discutidas com o professor titular da turma que é a orientadora.

A2- Quando eles entram, eles já se apropriaram das regras todas, perceberam quais são as regras do jogo. Vamos lá ver, só jogamos com estas regras, não há outras. E uma coisa curiosa, que eles dizem: a professora cumpre aquilo que diz. Eu cumpro, exijo o mesmo deles e há ali um contrato, isto aqui não há ilusões, há um contrato, tem regras e nós temos que nos pautar por essas regras, o meu e o deles. Questões disciplinares, não tenho tido, não há assim, digamos, situações relevantes a esse nível. Eles são muito, muito, muito respeitadores em relação aos mestrandos.

IN- Lá está, eles aqui estão de certo modo protegidos, uma vez que não são os titulares da turma e esse trabalho das regras já foi realizado pela orientadora, preparado pelo orientadora que é a titular da disciplina.

A2- Claro, claro.

IN- Vou perguntar-lhe rapidamente o que é para si ser orientadora?

A2- Eu acho que no fundo já respondi a essa questão. É no fundo reconhecer essa pessoa que temos de acompanhar. Conhecê-la, saber quais é que são a s suas qualidades e quais é que são, enfim as ... as...suas incapacidades e trabalhar de modo que as suas incapacidades se anulem e as qualidades se desenvolvam e talvez, eu acho que também posso dizer isso, levar outros a partilharem da experiência que nós acumulámos. Acho que isso é que é essencial, reconhecer o outro, saber o que é que o outro tem e saber, de alguma forma, como é que eu posso ajudar esta pessoa a tornar-se um bom professor. Para isso, tenho que a ajudar um bocadinho, saber quais são as suas apetências, ver onde... o que posso trabalhar para melhorar aquele perfil porque acho que há uma coisa que é determinante que é saber que aquela pessoa que eu acompanhei, quando estiver sozinha, dentro de uma sala de aula, vai fazer um bom trabalho.

IN- Considera então que orientação/supervisão uma tarefa difícil.

A2- É difícil mas é agradável, eu acho que é agradável. Temos ali uma pessoa com quem podemos discutir com quem podemos falar do que aprendemos e desaprendemos eventualmente, levá-la a perceber quais são as opções, o que está em causa quando escolhemos determinados percursos e, no fundo, acho que há uma procura de identificação porque com a minha experiência, o que é que eu tento? Tento fazer com que uma experiência que eu fui acumulando ao longo de muitos anos... Eu não fiz logo o Ramo Educacional, eu estive muitos anos sem ter nenhum acompanhamento. O que é que eu pretendo? Que no mais curto espaço de tempo e com o esforço necessário, mas não com o lado penoso que teve essa aprendizagem, ele consiga chegar muito mais rapidamente ao caminho que eu demorei mais tempo a percorrer.

IN- Mas também é preciso tempo para se percorrer, é preciso tempo para se construir esse caminho e já vimos que o tempo deste percurso é demasiado curto.

A2- Mas olhe, por exemplo, este ano veio cá um assistir à aulas, mas que já terminou, já entregou o dossiê e tudo, mas perguntou “Olhe, deixa-me lá ir?” , “Faz favor” , portanto eu acho que isso também depende deles, isso...

IN- Se calhar é uma daqueles que tem vocação.

A2-Tem vocação, tem.

IN- Isso parte das pessoas e não tanto dos normativos que estipulam, que dizem que eles têm que ir ou não têm que ir a um certo número de aulas,

A2-Este, tem vocação, tem, tem, tem.

IN- Como é que caracteriza o seu estilo de supervisão? É mais diretivo, menos diretivo, depende da pessoa, da reação...

A2- É assim, eu sou muito diretiva, mas faço-o de uma maneira muito subtil, como é que eu hei de...

sou diretiva no sentido de dizer o que é que se pretende quais são as metas, mas não me sobreponho, não...eu não gosto muito destes termos “ser diretiva” “não ser diretiva” no bom ou no mau sentido. Eu sei que sou diretiva, mas eles também reconhecem que sou diretiva, mas não passo dessa minha...sou ... assertiva, acho que prefiro a palavra, sou muito assertiva, mas não...a minha assertividade não serve para sufocar os, os outros, dou completo espaço aos outros, agora, se eu sei que há um caminho mais curto para se chegar às coisas, então aponto imediatamente, aliás também sou muito frontal e direta, digo logo tudo o que está bem e o que está mal. Aliás, isto é terrível de se dizer, ainda por cima numa entrevista...

IN- Mas se é a realidade... se é assim o trabalho!

(risos da entrevistadora e entrevistada)

A2- É a realidade...

IN- Eu digo sempre aos... às pessoas que vêm trabalhar comigo, porque as reuniões demoram duas horas e meia, três, quatro horas no máximo, quatro horas, agora não demoram tanto...

IN- As vossas sessões de trabalho.

A2- As nossas sessões de trabalho. E como eu tenho pouco tempo, mas isso já fazia na Faculdade, digo-lhes assim: “ Eu vou dizer tudo aquilo que pode ser melhorado, as coisas que eu não refiro, estão excelentes”. (risos) verdade!

IN- Mas não as refere.

A2- Pois, não tenho tendência para as referir, eu sei que isso, enfim, é um, é um... um ...um aspeto negativo da minha prestação, mas como eles sabem isto logo do princípio...

Para eles saberem que há um feedback que é positivo digo assim: “É isto e isto e isto...” e reforço sempre no fim “ ... o resto está tudo muito bem”. Evidentemente refiro-as quando tenho tempo, mas não é a minha principal preocupação. Eu sei que do ponto de vista teórico da boa prática eu devia começar por ... eu digo sempre se a aula correu bem se a aula foi boa, normalmente é, não tenho tido problema, digo essas coisas, mas depois o que eu quero atacar para trabalhar a sério é aquilo que não está muito bem ou aquilo em que eles podem melhorar, porque há pessoas que têm uma... um exponente e que podem desenvolver, e então quando apanho um bom...quero dali extrair tudo o que posso para o fazer progredir. Tudo quanto couber dentro dos limites da minha atuação e portanto vou a esses pontos todos e depois, já não tenho tempo para referir os outros, mas eles sabem, quer dizer, eles lidam bem com isto, agora evidentemente que quem for analisar isto, dirá: “Vejam lá que não diz quais é que são os aspetos mais positivos”, por que eu também não digo os aspetos negativos com negatividade, porque acho que o jogo também é esse. Não vou dizer “Olhe que isto é muito mau, não sei quê, não sei quê...

IN- Se à partida diz que todos os outros aspetos são excelentes, à partida...

A2- Eles sabem disso.

IN- Sabendo, podem encarar o seu discurso sobre o trabalho sem desmotivarem. São quais são os aspetos bons e a melhorar, é isso?

A2- Sim, eles às vezes na brincadeira dizem-me assim: “Professora, (porque me tratam por professora) professora, o resto está tudo excelente?”. Às vezes, metem-se comigo e eu, claro, se eu não disse nada é porque está ..bem.

IN- Lá está, se é dito sem negatividade, o discurso é muito construtivo.

A2- Muuuito construtivo. Depende de como as coisas são ditas e como são orientadas. Como não há essa carga de negatividade nas observações que eu faço digamos que aquilo não é assim muito, não tanto aquele peso de “Agora começo pelos aspetos negativos ou pelos positivos...e tal”. É uma questão de estarmos a raciocinar sobre aquilo e... ahh, evidentemente que também lhes vou dizendo que esta passagem é muito interessante e aquela, enfim, mas o ponto é discutir: ao nível da planificação, como decorreu a aula, como é que as coisas foram ditas, como é que foram feitas, como foram feitos os encaixes...

IN- Também pelo que percebi, os mestrandos que aparecem ultimamente já são pessoas motivadas para esta profissão e para estas tarefas, para estarem nas escolas... qual a sua opinião?

A2- São, são,

IN- Bem, já me deu uma ideia do que se passa nas sessões de trabalho, mas em relação aos assuntos de reflexão e discussão pode dizer-me quais são eles? As planificações e a reflexão sobre as aulas. O que é que podemos destacar, pormenorizar?

A2- Nas planificações, o que é podemos ver é muitas vezes aquilo que trabalhamos para além dos conceitos teóricos, numa primeira parte, tenho que trabalhar isso tudo, depois é mais o encadeamento das atividades, porque eles muitas vezes ficam deslumbrados por uma proposta qualquer, e portanto colocam-na na planificação sem estudar grandemente qual é que é o interesse dessa atividade dentro daquele contexto. Dizem “Ah, isto é muito giro”, parece estimulante, muito dinâmica e tal, e colocam isso sem, muitas vezes, pensarem se essa atividade que é tão estimulante deve, digamos, ser escolhida naquele contexto e portanto há um deslumbramento perante as coisas assim mais inovadoras... eu não costumam usar assim a palavra “criativo”, mas enfim, mais criativo e tal. Outras vezes, é isto, aparecem atividades que não são mobilizadas pela sua eficácia, mas sim porque parece ter uma coisa que dinamiza bem os alunos. Mas eu digo-lhes que dar aulas não é ser bom comunicador, dar aulas é outra coisa. Talvez me tenha esquecido de dizer isso.

IN- Está sempre a tempo. (risos)

A2- Ser professor não é ser um bom comunicador, temos que distinguir um bom comunicador de um professor, outras vezes é o encadeamento, portanto eles acabam uma tarefa e a tarefa que vem a seguir não está encadeada de forma lógica com as tarefas trabalhadas

anteriormente. E eu às vezes dou-lhe o exemplo que é, na aula, os alunos fazerem uma tarefa e quando está concluída e agora o que é que vamos fazer? E o “Agora o que é que vamos fazer” tem uma resposta imediata por parte dos alunos porque eles sabem que após terem terminado uma tarefa que há uma coisa lógica que está relacionada com aquela e que ainda não foi trabalhada e eles, muitas vezes dizem “ Ahh, agora vamos ...eu faço muito este tipo de exercício nas aulas a que eles vão assistir para eles verem que o próprio aluno... parece que há ali um fio condutor, que é lógico e que é perceptível para os alunos, não são atividades que são somadas, adicionadas umas às outras até se obter os noventa minutos e portanto, já me esqueci da sua pergunta, (nome da IN).

IN- Esse é um assunto que tem de ser muito trabalhado, é um assunto, objeto de trabalho nos seminários.

A2- É, é isso, os temas, assuntos, já estou um bocado cansada.

Outro tema é o da avaliação, avaliação dos alunos porque eles têm de trabalhar bastante os instrumentos de avaliação, portanto como é que se faz a avaliação, como é que se faz a monitorização das aprendizagens. Eu também faço bastante trabalho a esse nível, nem me tinha ocorrido iso porque isto para mim faz parte da planificação, não estava a ver a avaliação na planificação.

IN- Diria então que eles têm pouco pouquinho tempo para perceber a evolução dos alunos que também é difícil trabalhar? Já era assim antes, agora então...uma das dificuldades...

A2- Já era antes, mas pelo menos dou-lhes assim umas luzes, constroem também, já fora daquelas horas previstas. A semana passada veio cá este mesmo mostrar-me um teste que tinha concebido para eu ver se os testes estavam bem ou estava mal pronto... Concebeu o teste, depois eu para as atividades de escrita eles têm que me indicar descritores, têm que saber o que é um nível de desempenho, têm que observar um trabalho de escrita de acordo com todos esses elementos e falo portanto daquilo que é uma avaliação formativa, mais do tipo da...enfim da linha do Fernandes, para eles saberem que a avaliação formativa não é fazer uma fichazinha, a avaliação formativa é uma coisa completamente diferente, para saberem como é que ela se faz, como é que ela se implementa, que é uma coisa mais prolongada no tempo, como é que se faz monitorização e depois a avaliação que sirva já para, digamos, controlo sumativo. Trabalho com eles também isso. Trabalho, tanto quanto possível, os vários instrumentos e tenho insistido muito naquilo que é a construção de critérios de classificação, umas vezes para a oral, depende do tipo de trabalho que eles fazem nas aulas assistidas, para a oralidade. Quando estamos com a nossa amiga (refere-se à coordenadora da universidade a que está agregada) ou com a leitura ou ainda com a escrita ou trabalhos de investigação, portanto depende daquilo que eles têm programado para a aula, nós temos sempre os critérios de classificação e avaliação das produções feitas pelos alunos porque é outra área em que noto, esqueci-me de dizer isso à bocado, uma grande falta de informação de base. Falam muito pouco de avaliação e é um elemento muito importante.

IN- Muito importante.

O trabalho que fazem e que depois apresentam nos seus dossiês, os instrumentos que produzem, os documentos que produzem, tudo isso é utilizado nas aulas, nas suas turmas ou fica só pelo teórico?

A2- Não, eles fazem um trabalho teórico e fazem, quer dizer, fazem... eles juntam a uma investigação teórica, os materiais que produziram, nas aulas assistidas.

IN- São sempre implementados, então.

A2- Sempre, sempre, ainda agora... e depois quando chegam à fase do relatório, também. Para ano vou começar com os que vão para o 2º ano ou 3º já não sei, parece mal eu dizer isto, mas não sei...(risos)

IN- Para 2º, talvez...

A2- E quando já estamos naquela fase em que eles já estão a produzir a tese, as primeiras que até tiveram excelentes classificações, uma tese dezoito e outra teve dezanove, até fiquei muito espantada e o trabalho passou todo pela escola, andaram mais do que um ano para fazer aquilo, tive que ceder as minhas turmas mais tempo do que estava previsto e os pobres dos pequenos tiveram que fazer gravações fora do tempo das aulas porque, às vezes não era possível fazer as gravações todas, mas eles foram sempre muito simpáticos, e tal, mas todo o trabalho que é apresentado na tese e que fundamenta, não é, a perspetiva teórica que eles escolheram desenvolver, é sempre baseada nos materiais que eles utilizaram nas aulas, na escola. Essa parte é interessante, eu já tenho duas teses com imenso trabalho sobre coisas que foram feitas em aulas assistidas.

IN-Os alunos beneficiam com esse trabalho?

A2-Os alunos?

IN- Sim, os seus alunos.

A2- Sim, eu acho que beneficiam sempre porque é um professor, mas não há um acréscimo de benefício.

IN- Para além desse trabalho teórico e prático que se relaciona com a disciplina, os conteúdos da disciplina, os mestrandos interessam-se pelas atitudes dos alunos, perguntam sobre as dificuldades concretas, põem questões nesse sentido.

A2- Põem, mas é tudo muito... superficial, como eles não estão cá muito tempo eu quando, enfim, no início falo da turma e de cada um e depois ele vão fazendo perguntas, mais ou menos pontuais, ao longo da permanência aqui na escola e que têm sempre a ver com constatações que eles fazem durante a própria aula e depois fazem essas perguntas, mas digamos que, enfim, revelam um limite muito superficial de análise.

IN- Não revelam muita capacidade de análise.

A2- Não, não revelam.

IN- Não posso fazer nada se eles não têm tempo para vir cá.

A2- Por exemplo, nas reuniões de trabalho, eles preparam antecipadamente assuntos, temas questões para refletirem em conjunto? Cingem-se ao trabalho previsto, também já sabemos que o tempo é muito pouco.

A2- Falo sobre isso, mas não faço disso um ponto específico.

IN- Era preciso que eles estivessem mais tempo na escola para desenvolverem essa capacidade crítica e de reflexão?

A2- sim, sim, assim é um bocadinho difícil. Todo o trabalho que nós fazemos é um pouco pela rama, não posso dizer que haja um grande investimento no tratamento desses problemas porque não há.

IN- Em relação aos modelos anteriores, conseguia-se fazer esse trabalho?

A2- Melhor, sim, bastante melhor.

IN- Em relação à orientação propriamente dita, sabemos que os professores cooperantes não têm nenhum estatuto especial, nem vantagens especiais para executar estas tarefas (risos), com certeza que este cargo lhe põe muitos desafios. Quais são os desafios que esta tarefa lhe põe?

IN- Desafios...Já me disse que a tarefa é agradável.

IN- É que isso para mim é tão natural que isso é um desafio igual a todos os outros desafios com os quais eu me confronto no dia a dia, não sinto que seja um ... que haja aqui um... desafio suplementar.

IN- Mas acrescenta-lhe trabalho

A2-Acrésceta. Eu adapto-me tão bem às circunstâncias! Era desejável, mas na impossibilidade...Dadas estas conjunturas várias, como sabe, não deve permitir grandes revisões dos modelos. Nesta altura, eu acho que é possível continuar a fazer esta formação, não tão bem como a outra, mas garantindo uma qualidade.

IN- Mesmo deste modelo, e estou a falar da figura do professor cooperante, é uma figura que não está protegida e quem não são dadas condições para o exercício das funções, na escola. Tem horas de redução?

A2- Tenho, tenho, quatro horas de redução de tempo letivo, componente letiva que é o que está consignado na lei.

IN-E da não letiva?

A2- Da não letiva, não. Mas não letiva, nesta escola, eu como tenho todos os anos muitos projetos, este ano foi o projeto com a Gulbenkian, para o ano vai ser um projeto com o CCB, a minha componente letiva é uma componente letiva que é toda gerida por mim, não tenho horário.

IN- A maior parte dos casos é suficiente?

A2- É assim, nesse ponto não sou muito exigente. A esse respeito, não faço grandes reivindicações.

(risos da entrevistadora e entrevistada)

Acho que as quatro horas da componente não letiva, se se mantiver, acho que também para o número de vezes que eles vêm à escola...

IN- Dois mestrados?

A2- Tenho dois. São duas horas por cada um, eu acho que é suficiente.

Quanto ao resto, de não ser... não ter um estatuto especial, não sei...

IN- Especial no sentido de ter mais condições para o exercício das tarefas.

A2- Pois eu sei...mas as condições o que é? Mais horas no meu horário?

IN- Bom, não tinha ideia de que fossem horas letivas.

A2- Ahh, quatro horas letivas, num país pobre como o nosso, quatro horas já é suficiente, para dois mestrados.

IN- Duas horas por cada mestrado. Sendo letivas, sim, já...é diferente.

A2-Bom é uma turma inteira, é os testes, mas acho que dá perfeitamente para fazer o acompanhamento.

IN- Enquanto professora, orientadora, professora cooperante, bem nós às vezes não sabemos como designar, andamos todos assim!

A2- É, é, orientadora, supervisora, professora...

(risos da entrevistadora e entrevistada)

IN- Aliás isto tem sido muito típico dos discursos, que é uma coisa que eu tenho que deslindar, nós às vezes já não sabemos, tem sido assim.

A2- Agora é professora cooperante.

IN- É professora cooperante, é orientadora, é tudo! Mas nessa função de orientação dos mestrados, essa situação permite-lhe ser observada por eles, nas suas aulas. Isso ajuda-a, os comentários que eles fazem ajuda

A2- Ai ajuda, sim, sim.

IN- Ajuda-a a melhorar ou a... não digo aprender, mas reaprender, modificar. Em que medida é que isso ajuda?

A2- Ajuda imenso, é uma maneira de se ter um feedback imediato e feito por pessoas que têm um olhar mais ou menos inocente, ingénuo e portanto...

(risos da entrevistadora e entrevistada)

A2- Eu, nas minhas aulas, já desenvolvi esta técnica há muitos anos: estou sempre me auto-observação. Eu quando estou a fazer, e nem todos os dias fazemos da melhor maneira, não há ninguém a quem isso não aconteça, nenhum professor, a.... a qualidade das nossas aulas também depende da nossa força anímica, do esforço intelectual que despendemos nos últimos dias ou não, quer dizer há muitos fatores que condicionam a nossa prática. Eu desenvolvi, desenvolvo sempre a auto observação. Eu, muitas vezes, estou na aula e estou a fazer uma coisa e já estou a dizer para mim própria “Não devia estar a fazer assim, devia estar a fazer de outra maneira. Pronto e tenho essa consciência perfeita do que corre bem, do que corre mal, do que é que eu podia ter feito de diferente. Aliás, quando eu fiz estágio que foi nesta casa, só para dar uma ideia, as minhas colegas faziam as planificações com muito tempo de antecedência e entregavam à orientadora, pronto eram muito cumpridoras. Uma semana antes já estava tudo entregue. Eu não entregava, mas isto é como as minhas redações da 4ª classe(Risos) Só entregava no próprio dia, as planificações das aulase ... porquê? Às vezes, e naquela altura não havia computadores, até já me tinha deitado, e lembrava-me que podia ser melhor fazer de outra maneira, portanto levantava-me e alterava a planificação. Eu estou sempre em reformulação, a planificação é uma coisa que é para mim “work in progress”, portanto estou sempre no work in progress, a coisa nunca está terminada. Está sempre a ser feita e... portanto estou sempre a observar-me a mim própria, eu já tenho um grande juízo crítico sobre mim, só faço as planificações quando... formalizo as planificações, não estava a dizer bem, vou fazendo a planificação e só a formalizo muito perto do acontecimento. Como estou sempre em “work in progress”, não vale a pena porque aquilo fica tudo desatualizado. Agora com os computadores a gente tem essa facilidade, chega lá e muda, mas naquela altura, não. Era tudo escrito à mão e, portanto, estou sempre a pensar como é que vou fazer e vou no autocarro e estou a pensar e vou fazer o arroz e como é que vou aproveitar isto, portanto há essa tendência que eu tenho para essa auto-observação. Também me observo a mim própria e, de vez em quando, ralho comigo própria, digo “Ah, mas que coisa...”. Evidentemente que eu aprendo muito com as perguntas que eles me fazem, com as perguntas que eles me põem. Não é porque eu não tenha consciência delas, porque eu tenho consciência das minhas falhas, das minhas insuficiências, do que me corre mal e do que eu podia ter feito melhor porque a gente pode fazer sempre melhor. Estou sempre insatisfeita. Aliás no estágio, a minha orientadora, quando se somava aquelas coisas todas, no espírito crítico, ela era muito má comigo porque dizia que eu tinha excessivo espírito crítico. Na análise de uma aula minha eu quase destruo tudo: devia ter feito isto, desta, daquela maneira e portanto eu tenho essa capacidade de me auto-observar e de reconhecer imediatamente como é que eu poderia ter feito. Na aula seguinte, posso ir remediar alguma coisa que me deixe insatisfeita porque acontece nós sairmos com um sentimento de insatisfação, a dizer “pensava que isto não sei quê, afinal isto não saiu como eu queria”, mas aprendo com as coisas que eles me dizem, não é porque eu não tenha consciência, é porque ... digamos que... asseguro-me de que a vigilância de que faço sobre mim própria, sobre ...essa autoreflexão que eu faço ainda é feita de uma forma lúcida e objetiva. Ou seja, não desenvolvi, não criei ainda nenhuma estratégia para me iludir a mim própria. É mais nesse sentido que o feedback deles é importante. E depois há outra coisa que eu gosto que ... não tem a ver com uma aprendizagem no sentido em que eu aprenda sobre mim própria, mas tem a ver com a aprendizagem que eu percebo também que tipo de olhar crítico é que tem a pessoa que me

está a observar. Eu percebo se essa pessoa me está a dizer a tudo que sim, porque acha que deve dizer à formadora que está tudo muito bem e que ela não fez nada de mal, depois sou eu que digo: “Não, não, isso não estava assim tão bem....”. E portanto ajuda-me a conhecer o outro, pelo olhar que lança sobre o meu próprio trabalho e isso para mim também é bem porque sei se aquela pessoa é mais incisiva nas observações que faz ou é mais conformista naquilo que faz. Isso também me ajuda a delinear com mais precisão o perfil de cada um, para eu saber como devo lidar com cada um.

IN- Pelo seu discurso até parece que isto é tudo muito simples, mas orientar estágio não é nada simples, seja estágio do Ramo Educacional, seja mestrado em ensino, seja lá o que for nesta área da supervisão não é nada fácil. Às vezes, pode parecer-lhe que sim, devido à experiência, já faz isso quase intuitivamente, mas pela descrição, percebe-se a complexidade dos fenómenos que estão envolvidos. Ora bem, eu às vezes fico a olhar porque me perdi um bocadinho, mas há coisas..

A2- Eu falo muito.(risos)

IN- Não fala nada muito, fala bem e são coisas muito importantes, eu é que vou acrescentando, vou ouvindo as coisas interessantes que me tem estado a dizer. Já estamos aqui na parte final. Gastava que, numa espécie de metáfora, me dissesse me explicasse o que é um mestrando para si.

A2- Numa metáfora?

IN- Pode ser frase.

A2-Não, mas pode ser numa metáfora. É um candidato a bailarino que tem de se submeter a uma audição e depois tem de mostrar que executa bem uma coreografia que lhe é imposta. A coreografia é o programa, as turmas etc.

(risos da entrevistadora e entrevistada)

IN- É isso que é ser professor? Eles ainda não são professores, são candidatos, mas ser professor é isso?

A2- Não sei o que é ser professor, quer dizer, é isso que já lhe disse, é ter vocação para ajudar os outros a adquirirem conhecimento sobre o mundo.

IN- Então e ser supervisor, orientador, professor cooperante que é tudo a mesma coisa, aqui?

A2- Acaba por ser tudo a mesma coisa.

IN – É tudo a mesma coisa, só que é a níveis diferentes.

A2- Não sei se ser professora cooperante é mais complexo do que ser professor. Acho que não, que é menos complexo.

IN –Então porquê? (risos)

A2- Porque tenho menos gente sobre o meu acompanhamento, depois são pessoas adultas, eu trabalho com adolescentes. Trabalhar com adolescentes é mais complexo do que trabalhar com adultos.

IN- É capaz de relatar, por exemplo, um episódio que tenha corrido menos bem neste percurso?

A2- Do mestrado ou meu como professora?

IN- Do mestrado. Já me falou de um que não correu muito bem por falta de vocação do candidato, mas há algum que tenha sido desagradável neste seu percurso?

A2- Episódios desagradáveis com estagiários, nunca tive.

IN- Se calhar não fiz bem a pergunta. Um episódio que tenha sido útil para aprender, desagradável, difícil não quer dizer que não se aprenda.

A2- Para aprender, prender ... eu sei, eu sei, estou a ver se me lembro.

IN- Episódios que ajudem a tornar-nos mais aptos. Estou a tentar perguntar algum menos agradável, mas agradável também. Se calhar não tem desagradáveis, ainda bem. Isso é bom.

A2- Não, quer dizer este ano fiquei um bocadinho entristecida por aquele mestrando não ter continuado, ainda me interroguei várias vezes se no meu procedimento ou no meu acompanhamento teria havido alguma falha minha que tivesse contribuído para isso, mas..., porque isso é natural, interrogarmo-nos “Mas desistiu porquê? Houve alguma coisa...” Eu até fui a primeira a sugerir imediatamente um par de aulas para se assistir, esquecendo, digamos aquilo que tinha ocorrido, mas percebi que as circunstâncias tinham a ver, de facto, com um nível de stress muito grande que a pessoa já tinha atingido porque era um estudante trabalhador, trabalhava de noite como vigilante e a vida académica, a assistência aos seminários também já o traziam esgotado portanto, não havia capacidade para manejar com tanta coisa, enfim, acho que, isso entristeceu-me, mas pronto...

IN- São coisas que acontecem.

A2- São coisas que acontecem, mas o que é que eu posso ter aprendido? Porque se aprende sempre nessa reflexão que eu fiz se teria falhado nalgum ponto do meu acompanhamento, terei dito alguma coisa que possa ter ajudado a desmotivar, não terei eu, quer dizer, eu poderia culpabilizar-me, mas

IN- Lá está o sentido crítico a funcionar, se calhar.

A2- Poderia culpabilizar-me, por exemplo: eu nunca o deveria ter deixado dar a obra *Menina e Moça*, mas depois também penso, porque havia eu de estar a impor uma obra se eu disse “Essa é uma obra muito complexa, não vá por aí”. Uma parte do falhanço teve a ver com isso, o não saber do que estava a falar, os alunos fazerem perguntas e não saber responder e nunca cumprir o plano de aula por fazer tudo ao contrário, mas depois soube que no Espanhol (aulas de) tinha sido exatamente a mesma coisa. Quer dizer, aprendi nesse sentido em que tive de refletir sobre a minha atuação para ver se havia algum ponto em que eu não tinha agido tão bem como deveria e se isso poderia estar na base de uma desistência porque, enfim, é sempre

triste, eu fico triste, mas eu tive consciência imediatamente que estava perante uma pessoa que não ia conseguir atingir os objetivos. Eu tentei encaminhar, olhe vamos para outra obra, olhe que a turma isto, aquilo. Era uma pessoa mais nova do que eu apenas um ano...enfim.

IN- Sendo adulto já tem essa capacidade de decisão.

A2-Tinha 56 anos. Eu fiz um inventário de tudo aquilo que era desaconselhável, porque é que não se devia seguir aquele caminho, quer dizer eu acho que alertei tanto que pude, mas acho que a pessoa dizia-me “Não , não, eu quero, eu quero”, e tal, e contra isso eu também não vou violentar ninguém, uma pessoa que é da minha idade, não vou dizer “Olhe isso não, desconfio que isso não vai dar bem” nunca pus as coisas nesses termos. Mas disse “olhe que é uma obra complexa, como não a estudou na Faculdade, é uma obra complexa, é preciso estudá-la muito bem” e tal “Olhe que a turma também se desmotiva....” Quer dizer, fui dando motivos que não tinham a ver com essa desconfiança, a capacidade científica, não ia expor a pessoa perante isso, portanto arranjei outros argumentos para tentar fazer um desvio, não é, o mais delicadamente possível, sem ferir a pessoa, a sua suscetibilidade. Não consegui, mas essas coisas ainda me tiram o sono. Ainda me tiram o sono, quer dizer, ainda fiquei a pensar: fiz mal, fiz bem?

IN- Quando está nesse conflito consigo mesma, costuma falar com a coordenadora da Faculdade? Guarda para si, nestas e noutras ocasiões difíceis, costuma recorrer.

A2- Falei, falei. Falo sempre.

IN- Para se aconselhar, pedir opinião.

A2- Ela esteve cá, não ela esteve cá, ela assistiu a aulas.

IN- A coordenadora também assiste a aulas. Isso facilita?

A2- Sim, mas noutros casos falo sempre com a coordenadora da Faculdade, pego no telefone e digo diretamente: “Achas que faça assim, fazemos de outra maneira? Portanto há sempre uma concertação entre nós perante alguma situação que surja, assim mais desagradável.

Mais agradável....

IN- Isso que é importante.

A2- Mais agradável, olhe aprendi muito com aqueles outras duas teses de mestrado que nós levamos a cabo com a parte da oralidade. Aprendi porque tive que orientar as teses do ponto de vista didático. Isso também é bom porque, por exemplo, fez-me rever uma série de bibliografia ligada com à oralidade e portanto também foi muito salutar.

IN- Até para se atualizar, não?

A2- Sim, sim, tive que estudar mesmo a sério, tive que atualizar os meus conhecimentos. De modo que há um enriquecimento da minha parte.

IN- Isso é bom.

A2- É bom.

IN- Nós terminámos. Tenho que lhe agradecer outra vez imenso pela sua disponibilidade e contributo tão enriquecedor, acrescentando ideias às minhas notas.

A2- Oh (nome da investigadora), não sei se fui um bocado confusa, mas esta altura do ano,

IN- Não foi nada.

A2- Já estou um bocadinho cansada.

IN- Eu sei, mas tenho de lhe agradecer porque tem uma rica experiência e é muito difícil, registar e refletir sobre estas matérias, para já porque são poucas as pessoas a trabalhar nelas,

A2- Pois é , agora há poucochinhas pessoas...

IN- Depois, porque ainda há menos pessoas dispostas a colaborar, portanto tenho várias razões para lhe agradecer.

A2- Se precisar, se houver alguma coisa que tenha escapado...

IN- Olhe, (nome da entrevistada) não lhe perguntei nada sobre os registos que mantem quando da observação de aulas, que tipo de registos é que faz, se tem uma folha em branco, uma grelha, se vai mudando.

A2- Tenho um caderninho e escrevo no meu caderno aquilo que vou observando.

IN- Sei que está sem tempo, agradeço uma vez mais, vamos terminar aqui. Obrigada.

ANEXO nº7: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - Orientador A3

IN- investigadora; A3 - entrevistada

Entre parênteses - (nomes próprios de pessoas/lugares substituídos por designações equivalentes). Explicação das siglas e acrónimos entre parênteses retos.

Devo começar por agradecer a disponibilidade para colaborar neste estudo. Vou então perguntar sobre os dados pessoais.

-Idade- 48

-sexo- F

-situação profissional- professora do QA do GR 330

-tempo de experiência como coordenador-5 anos

- cargos que desempenha, além do de professor cooperante ?Nenhum.

-tarefas que realiza no âmbito da formação de professor- professora cooperante, no âmbito dos Mestrados em Ensino de Inglês

-formação específica na área da supervisão de professores. Nenhuma.

IN- Pode descrever as tarefas que realiza, no âmbito da formação de professores de, Mestrado de ensino de uma língua, no caso, de Inglês?

A3- O trabalho desenvolve-se em várias fases; inicialmente, os mestrados tomam um primeiro contacto com a escola e a sua organização através do estudo de legislação, RIA, PEA,PAAA... (Regulamento Interno de Agrupamento, Projeto Educativo de Agrupamento; Plano Anual de Atividades de Agrupamento, bem como através da observação de aulas de turmas de níveis diferentes (sempre que possível) e em escolas diferentes. A partir daí, o mestrando acompanha estas turmas – recolha de informação sobre a turma junto da docente e do DT [director de turma], presença em reuniões de CT [conselho de turma], contacto com o PTT/PES [Plano de trabalho/Projeto de Educação sexual]; observa e envolve-se em codocência em algumas aulas até ser responsável pela leção de algumas aulas (normalmente 10) com vista a desenvolver o seu projeto de mestrado.

As aulas são planeadas e os materiais são produzidos em conjunto, aumentando-se a sua autonomia até ser responsável pela sua elaboração e concretização autónoma (sob supervisão do professor cooperante). É feita a articulação entre o professor cooperante, o mestrando e os professores universitários responsáveis pela leção das disciplinas de IPP [Introdução à Prática Profissional], Didática e Oficina de Materiais.

Se possível, o mestrando colabora, com outros colegas da escola e ou europeus, em projetos escolares nas atividades do PAAA [Plano Anual de Atividades de Agrupamento de escolas], sugere dinâmicas e iniciativas, colaborando ou implementando a sua concretização,

normalmente envolvendo a parceria com a faculdade ou com outras instituições educativas. Está aberta a sua participação em reuniões de Grupo e Departamento, na escola.

IN- Ao realizar as tarefas que descreveu, orienta a sua ação tendo em conta um “tipo de professor”, que pretende formar, tem uma ideia do professor que ajuda a formar. Pode explicar?

A3- Sendo este espaço uma iniciação supervisionada à prática docente, e a decorrer em escolas com características diferentes, é objetivo de qualquer professor cooperante perfilar o mestrando para o contacto com esta realidade tão complexa e variada.

Toda a ação é desenvolvida tendo em conta o perfil de professor nas várias componentes, tal como são definidas no ECD [Estatuto da Carreira Docente] e no perfil definido pelo M.E.C., e posteriormente, na sua adaptação às características da nossa Escola.

É importante alertar, preparar, submeter o mestrando a um vasto leque de experiências, tendo em conta que o professor hoje em dia tem de ser multifacetado, aberto à colaboração na escola e entre escolas-incluindo europeias- com outras instituições; é importante estimular atitudes de abertura à inovação, à atualização através da formação continua... ou seja, o professor como peça dinâmica num microcosmos que representa a sociedade envolvente.

É importante que o mestrando seja sensibilizado para as dificuldades que vai encontrar e que possa desenvolver práticas e atitudes proactivas para a sua resolução.

IN- Costuma partilhar a sua “ideia de professor a formar” com os mestrandos?

O trabalho é desenvolvido nesse sentido - passar conhecimentos e atitudes no âmbito do saber-fazer, saber ser e saber estar profissional.

IN- Que assuntos gerais tratam nas reuniões com outros orientadores e com o coordenador da universidade com a qual trabalha?

A3-Para além do balanço do trabalho desenvolvido na faculdade e nas escolas pelos mestrandos, traçam-se linhas de orientação e planeamento do trabalho a desenvolver.

IN- Considera que essas reuniões podem ajudá-la a aprender a sua profissão, a reaprender ou apenas a orientar melhor os mestrandos?

A3- A partilha de conhecimentos e boas práticas é benéfica para todos, para os mestrandos mas para quem orienta também.

IN-A instituição de ensino superior disponibiliza formação sobre supervisão e orientação aos professores-cooperantes que consigo trabalham? Se sim, realiza-se com ou sem caráter de obrigatoriedade?

A3- Existe oferta nesse sentido nos mestrados.

IN- Parece-lhe importante que essa formação exista ou basta ser professor com experiência para realizar as tarefas de orientação/supervisão?

A3- É condição fulcral a experiência de ensino e o perfil do professor-cooperante. A formação extra será uma mais-valia óbvia, apesar de, neste modelo de mestrado, se ter registado uma diminuição da importância do professor que trabalha nas escolas, se compararmos com o modelo anterior a 2005.

IN- Qual a sua principal preocupação em relação ao perfil dos mestrandos que orienta?

A3- Em primeiro lugar, tentar perceber a motivação destes alunos para a profissão docente, bem como o seu perfil enquanto pessoa para de alguma forma perceber se estão talhados para esta profissão.

Um mestrando que não tem sensibilidade para esta missão, que não é responsável, que falta aos compromissos, não cumpre o que se pede segundo as indicações que lhe são dadas, ou que não se ajusta ao tipo de trabalho a realizar é uma preocupação.

É preocupante o facto de muitos terem de se desdobrar para atender múltiplas solicitações e não ter muita disponibilidade para a prática nas escolas; o facto de este modelo lhes exigir uma carga muito grande de formações junto da instituição de ensino superior, sobrando-lhes pouco tempo e disponibilidade para a prática no terreno. Muitos mestrandos estão a trabalhar para poder financiar este mestrado, pelo que se dividem em várias frentes...acabam por se dispersar e não se poder abordar todas as variantes formativas desejáveis.

IN- Qual a sua principal preocupação em relação à preparação científica com que os mestrandos chegam à escola?

A3- Que tenham bom domínio da língua inglesa, conhecimentos de didática e metodologias de ensino das línguas, assim como criatividade para elaborar materiais e a seleccionar as tarefas a propor aos alunos.

IN- Que dificuldades enfrentam os mestrandos ao chegar à escola?

A3- Uma das dificuldades é atender a inúmeras solicitações e não ter muita disponibilidade para a prática nas escolas. O pouco tempo de que dispõem para estar na escola é realmente um problema já que este modelo lhes exige muito trabalho junto da instituição de ensino superior, sobrando-lhes pouco tempo e disponibilidade para a prática no terreno que devia ser mais valorizada. Uma outra dificuldade é a dispersão que é um downside² para todos.

IN- Que saberes práticos pensa serem necessários para o desempenho das funções de professor de uma língua? E em particular professor de Inglês?

Para além de saber aplicar os conhecimentos teóricos na prática letiva, é essencial que qualquer professor – em particular em início de carreira- tenha formação em gestão de sala de aula; uma boa gestão de sala de aula evita ou minimiza a gestão de conflitos.

IN - O que é preciso saber para se ser professor de uma língua?

² Downside - algo negativo que vem por arrastamento, um contra, uma desvantagem do trabalho do professor (tradução livre de acordo com o contexto).

A3 - A tudo isso o que disse é juntar a vontade de evoluir e uma boa dose de criatividade.

IN- O que é preciso aprender nesta fase da formação?

É por em prática os conhecimentos teóricos, têm de aprender a colocar esses conhecimentos em ação.

IN - O orientador é um professor experiente e por isso detém saber prático sobre a profissão. Como se caracteriza esse saber, ou seja, que saber é esse?

A3 - A principal missão do orientador é sensibilizar o mestrando para as dificuldades que vai encontrar de modo a que possa desenvolver práticas e atitudes que promovam a identificação de problemas e a sua resolução. Isso implica uma atitude proativa na sua própria formação. Aí a escola, ou seja, o trabalho desenvolvido no terreno tem muita importância.

IN- Como transmite esse conhecimento prático aos mestrandos?

A3- Através da observação de aulas (da professora cooperante e do mestrando/colega) e posterior análise e discussão das práticas observadas, centrando-se em exemplos de boas práticas e no que pode ser melhorado.

IN- O modelo de formação, Mestrado em Ensino, oferece condições para desenvolver esses conhecimentos nos mestrandos?

A3- Deveria ter um pendor mais prático e focalizado em dimensões didático-relacionais.

IN- Pensa que é necessário os mestrandos serem orientados no âmbito da dimensão relacional ou não faz sentido na formação inicial?

A3- Faz todo o sentido trabalhar a dimensão relacional muito necessária para saber lidar com um público tão exigente.

IN- O modelo de formação, Mestrado em Ensino, oferece condições para desenvolver esses conhecimentos nos mestrandos?

A3-É um dos primeiros aspetos a melhorar numa reformulação dos mestrados em ensino.

IN- O que é preciso aprender nesta fase da formação, a inicial?

A3-Tudo o que referi anteriormente ...

IN- O modelo de formação, Mestrado em Ensino, oferece condições para isso desenvolver esses conhecimentos nos mestrandos?

A3- Penso que precisaria de ser reestruturado para um modelo mais semelhante ao que existiu até 2005, em que existia mais tempo de contacto direto com a vivência escolar.

IN- Pensa que contribui para o desenvolvimento de capacidades relacionais nos mestrandos que orienta? De que modo?

A3- Espero bem que sim, principalmente dando o exemplo ... sendo um exemplo. Espero bem que sim. A observação de aulas tem uma vertente formativa também nessa área, principalmente na questão da motivação e relacionamento com os alunos e gestão de sala de aula. No entanto, este aspeto deveria ser mais trabalhado nas cadeiras das Ciências de Educação que constam no mestrado, em particular quanto à questão de lidar com a indisciplina.

IN- pessoalmente, o que pode aprender no âmbito relacional?

Aprendo a orientar e supervisionar, ou seja, a ajudar, apoiar e criticar positivamente para melhorar as práticas.

IN- Que problemas enfrentam os formandos na sala de aula?

A3-A adaptação do seu discurso ao nível de conhecimento/etário dos alunos; ser objetivo nas tarefas apresentadas; gerir a aula / intervenções dos alunos...a ausência de contacto sequencial não permite estabelecer uma relação pedagógica de proximidade com os alunos...

IN- Além de conhecimentos científicos, para ser professor é necessário desenvolver determinadas capacidades. Que problemas encontram os formandos na organização do ensino e da aprendizagem? Que estratégias usa para as desenvolver?

A3- A prática reflexiva sobre observações de aulas e o recurso a leituras de artigos sobre vários temas pertinentes para a lecionação de conteúdos e sobre a relação pedagógica com os alunos...

IN- Que dificuldades enfrenta no desempenho da função de orientadora/ supervisora (que advém do estatuto de professor cooperante)?

A3- Salienta-se a dispersão dos mestrados e dos próprios professores cooperantes que, como eu, para além de um horário muito sobrecarregado nas suas escolas, ainda tentam disponibilizar algum esforço para esta tarefa. Seria importante ser atribuída (pode colocar em maiúsculas) REDUÇÃO da SUA COMPONENTE LETIVA para realizar esta tarefa da melhor forma.

IN - Partilha as suas angústias sobre esse seu papel com o coordenador da instituição de ensino superior e outros orientadores? Formalmente ou informalmente?

A3- As dificuldades são partilhadas por todos em seminários de trabalho ou através de outros canais de comunicação

IN- Que problema encontra na realização das tarefas de orientação junto dos mestrados?

A3. A falta de tempo de todos os intervenientes é o maior problema que encontro na realização do trabalho. É uma dificuldade.

IN- E concretamente na observação de aulas, avaliação do trabalho prático dos formandos? Como caracteriza o seus estilo de supervisão, direto mais diretivo, menos diretivo?

A3- Posso dizer que me situo numa supervisão diretiva, mas com espaço de manobra para que o formando apresente opções e reflita sobre elas. Discutimos as decisões tomadas e as várias

opções para se chegar a um caminho. A falta de tempo para muitas reformulações leva-nos a ser mais diretos em algumas ocasiões.

IN- Quanto tempo passa, em média, por semana em contacto presencial com os mestrandos?

A3- Não sei. Devia existir mais disponibilidade de todos para ser mais profícuo.

IN- Que assuntos são tratados nas vossas reuniões?

A3- Todos os relacionados com a realidade da escola / da profissão docente...conforme a dificuldades que se apresentam e as aulas que forem observadas seleccionadas.

IN- A reflexão acerca da prática pedagógica surge em conversa ou estabelecem temas/assuntos problema para discutir.

A3- Ambas as estratégias são viáveis, com predominância para os temas pré-estabelecidos, por uma questão de organização.

IN- Os mestrandos costumam fazer/evocar leituras e autores das Ciências da Educação ou dão apenas a sua opinião sobre as aulas?

A3-É comum a referência a autores na área da metodologia e didática em geral.

IN- Considera que os mestrandos sabem refletir sobre o seu trabalho? Fazem-no por escrito ou oralmente?

A3- Eles reflectem de ambas as formas. Depende da sua capacidade de reflexão e auto análise e de reconhecimento dos pontos positivos e menos positivos.

IN- Que estratégias usa para potenciar a capacidade de reflexão?

A3 - Análise de casos, ver situações que ocorreram na aula ou alguma situação que tenha conhecimento, decorrentes da experiência prática, e refletir sobre as mesmas.

IN- A supervisão/ orientação da formação inicial coloca-lhe desafios? Quais?

A3- Sobrevivência! Coloca-me o desafio da sobrevivência para me desdobrar e realizar um bom trabalho junto dos alunos e também com os formandos, sempre sem tempo.

IN- Se sim, que estratégias usa para corresponder aos desafios?

A3- Keep it simple. Simplifico.

IN - Como integram os formandos conhecimento desse contexto, do PEE, do PTT?

A3- Ajuda-os a formar uma ideia das linhas orientadoras da escola, dos seus pontos fortes e os que precisam – e estão- a ser melhorados...

IN- A função de coordenador/supervisor permite-lhe observar ser observada e observar aulas. Esse facto ajuda a (re)aprender a sua profissão?

A3- É um bom pretexto - entre muitos outros existentes- para promover a auto-reflexão e a autoformação. Contribuem para modificar/melhorar o seu trabalho, de que modo?

A3- Já referi que a orientação e supervisão são um pretexto para refletir sobre alguns temas assuntos e problemas decorrentes da prática letiva. É na partilha dessa reflexão com os formandos que sinto beneficiar, as suas dificuldades acabam por ser os meus desafios.

IN- Pode relatar um episódio concreto relacionado com a supervisão em formação inicial que tenha sido útil para aprender ou reaprender a sua profissão?

A3-Todas as experiências formativas ajudam a crescer enquanto profissional e apesar da falta de tempo continua a ser gratificante ter espaço de análise da prática pedagógica.

IN- Expresse uma metáfora do que é ser mestrando (formando).

A3- Tenho uma imagem bem significativa. É assim que eu os vejo: a terem de se desdobrar entre a sua vida profissional, particular, a universidade e a escola, com prazos para cumprir.

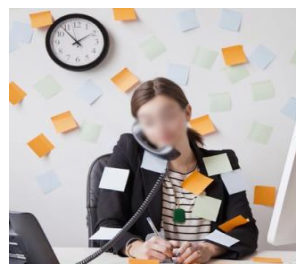
IN- Expresse numa metáfora o que é para si ser professor e ser supervisor.

A3- Esta [imagem] do mocho, símbolo do conhecimento e da sabedoria, mostra bem como o professor tem uma multiplicidade de tarefas e solicitações, desempenha uma multiplicidade papéis e tem de ter presente um sem número de coisas para corresponder ao que dele se espera. Tem de ser paciente, simpático, sorridente, respeitador da individualidade de cada um, informado, criativo, enfim um bom modelo de modo a motivar e ajudar os que os rodeiam. É ser conhecedor das matérias e dominar as tecnologias. Enfim, ser professor é dispor de recursos pessoais e materiais quase ilimitados. Ser supervisor é ser tudo isto e muito mais e ainda ter disponibilidade para mostrar o seu trabalho e colocar o seu trabalho ao dispor dos outros que o podem ver e analisar.

Mais uma vez, obrigada.

Nota: As imagens, abaixo reproduzidas, são do domínio público. Foram selecionadas da *internet* pela entrevistada e facultadas à investigadoras no decurso da entrevista. O rosto foi deliberadamente desfocado para garantir o anonimato. Sem indicação do site, acedido em junho de 2012.

Metáfora de mestranda:



metáfora de supervisor:



ANEXO nº8: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - Orientador B1

IN- investigadora; B1-entrevistada

Entre parênteses - (nomes próprios de pessoas/lugares substituídos por designações equivalentes)

IN- Eu queria começar por lhe agradecer porque eu sei que é muito difícil, tive agora uma conversa sobre isso, que é a dificuldade de acesso ao terreno, que é uma das piores, das maiores dificuldades deste trabalho que estão a desenvolver, tenho consciência disso e, portanto, as pessoas correspondem. Para os poder ouvir e participar, é de maior importância, sei que é uma área difícil, é essa dificuldade que eu quero enfrentar agora. Tenho muito a agradecer-lhe porque sei que a sua disponibilidade é quase nenhuma, e ainda reservou esta tarde para me ouvir. Vou perguntar-lhe a idade...

B1- Tenho 35 anos.

IN- Vou registar aqui, sexo é feminino, está claro, a situação profissional é que eu lhe vou perguntar...

B1-Sou professora efetiva do quadro de escola.

IN- Sim. Que tempo de experiência é que tem de professora cooperante?

B1-Estou como professora cooperante desde 2009/ 2010, há aproximadamente 3 ou 4 anos letivos.

IN- Que cargos é que desempenha na escola, para além daqueles de orientadora?

B1-Atualmente, nenhuns. (adiante refere que pertence à bolsa de classificadores de exames nacionais).

IN- Só mesmo professora cooperante, de orientadora.

B1-Sim, sou só professora cooperante.

IN- De vez em quando, vou dizendo outras coisas que não seja professora cooperante, apesar de sim, ser essa a designação. De vez em quando, saem-me outros termos diferentes.

B1-Sim, não há problema.

IN- E que tarefas desempenha no âmbito da orientação de estágio?

B1-Nós costumamos reunir semanalmente, com uma periodicidade regular, conforme o trabalho, habitualmente são duas vezes por semana, durante uma hora, basicamente, hora e meia às vezes. Quando há um acumular de tarefas, quando se aproximam aulas assistidas, ou outros trabalhos, que assim o exijam, fazemos mais do que duas reuniões semanais, embora também haja abertura para contactos por email, por telefone. A minha disponibilidade para o estágio é quase total, isto é, permito que os estagiários me contactem fora do horário de trabalho, há

grupos que respeitam um bocadinho menos, depende de ano para ano, os estudantes que integram a PES. Uma tarefa que eu proponho são também variadas, dependem do contexto das turmas que vou tendo de ano para ano. Habitualmente, as estagiárias são convidadas a intervir em duas turmas, uma de Básico outra de Secundário, podem assistir a todas as minhas turmas, a todas as minhas aulas, mas em geral, neste novo modelo que começou, assistem às aulas das turmas em que intervêm e, por vezes, podem ser chamadas a vir a assistir a aulas de outras turmas, se me interessar que elas vejam, aplicado a uma determinada estratégia ou um determinado recurso, ou até por causa das características de uma turma, que sejam diferentes das características da turma a que elas estão a assistir. Eu digo elas porque, em geral, só tive raparigas até agora, não tive rapazes, não, estive a pensar antes de afirmar taxativamente que não tive nenhum estagiário homem. Não sei se estou a responder a tudo.

IN- Está, está, eu, é que, prolongou-se um bocadinho, mas não faz mal. Isto é uma entrevista semiestruturada, não disse isso, mas é do que se trata. Eu trago uns tópicos para ir desenrolando uma conversa sobre o seu trabalho enquanto orientadora, ou no caso, de professora cooperante...

B1-Não há problema nenhum, eu identifico-me com qualquer um.

IN- Pois claro. O trabalho que desenvolve ou está a desenvolver com cada um. Eu trago uns tópicos para desenvolver, mas isto não está muito organizadinho. São tópicos de conversa que eu vou seguindo para me orientar. Aliás, eu estou recetiva àquilo que me possa dizer de interessante e que venha a propósito, é essa a ideia. Já agora pergunto-lhe quanto tempo de experiência tem enquanto orientadora de estágio, seja como professora cooperante ou tudo junto.

B1-Desde 2009 que comecei a orientar, embora tivesse havido ali um ano, em que fui orientadora científica, não pela escola- eu estava a lecionar também- e fui convidada pela Universidade para fazer orientação para a Universidade, não como professora da escola, mas sim orientadora científica da língua estrangeira, neste caso, em francês.

IN- Mas na formação inicial? É um bocadinho diferente.

B1-Sim, na formação inicial é um bocadinho diferente.

IN- Na escola, já me disse que não desempenha outros cargos. É isso?

B1-Não, não. O facto de orientar estágio faz com que a gestão acabe por facilitar a nossa vida como orientadores. No meu caso, penso que tem a ver com haver muitos horários de Espanhol, e é preferível dar Direções de Turma a professores que tenham horários menos completos do que o meu, que está garantidamente, sempre com 22 horas, e a orientação não supõe retirar carga letiva do nosso horário.

IN- Essa disponibilidade é do horário não letivo?

B1-Do horário não letivo, na componente não letiva de estabelecimento. A legislação, portanto, só prevê agora uma hora por estagiário.

IN-E isso é aplicado? É que nem sempre é aplicado, isto é, o que está estipulado não é aplicado nas escolas todas. São mais horas, menos hora, como é no seu caso?

B1-É aplicado assim.

IN- Duas horas por estagiário.

B1-Uma, uma hora por estagiário.

IN- Em relação ao professor que esta a formar, neste caso, que ajuda a formar. Pode descrever-me que tipo de tarefas, aquilo que faz com eles. O que eu quero desta pergunta é que me descreva o trabalho que é feito. Pode parecer um bocadinho óbvio, mas a verdade é que este trabalho tem tido pouca visibilidade, o orientador é aquele professor que está à parte, e o trabalho de muitos professores é invisível, não está em lado nenhum, portanto, o que eu quero era que me descrevesse em que consiste este trabalho. As tarefas, às vezes, neste âmbito, podem parecer-nos insignificantes, mas são essa que realmente...

B1-Podíamos começar no início do ano, nas reuniões iniciais, as primeiras tarefas que eu lhes proponho é terem contacto com uma planificação anual, feita para um determinado nível, dum determinado ano de escolaridade e depois pedir-lhes, duas semanas depois dos primeiros contactos com os programas, que estudem o programa do ano das disciplinas que vão intervir, que tentem fazer uma proposta de planificação para esse ano, tomando como modelo uma que lhes dou previamente feita. É importante, desde logo, elas encaixarem os conteúdos programáticos, na organização do ano letivo; começamos por programar o ano e depois vamos especificando as Unidades e aquilo que é preciso fazer. Na fase inicial, as tarefas são observar as minhas aulas, de estratégias utilizadas, os materiais, os recursos, e elas são chamadas, muitas vezes, a implementar determinada tarefa, ou propor uma atividade relacionado com o conteúdo que está a ser ensinado, dos objetivos da Unidade, uma atividade que se encaixa, que vai de encontro daquilo que se pretende, sempre com suporte, com apoio meu. Eu sugiro, eu aponto recursos, materiais, manuais, fontes.

IN- Que fazem da parte pedagógica?

B1-Trabalhamos um texto, por exemplo, e eu digo: Para fazermos perguntas de interpretação, que tipo de perguntas vocês acham pertinente fazer, com este tipo de alunos, com este nível de escolaridade, com este nível de língua? No caso da língua, é preciso ter em atenção o nível de aptidão dos alunos, se é iniciação ou continuação, há quantos anos estudam a língua? É importante que os professores em iniciação percebam que não se aplicam matérias iguais para diferentes alunos, com diferentes bagagens, digamos assim, características e com diferente formação anterior.

IN- No caso de português para estrangeiros, por exemplo, português língua não materna, isso não existe, não acontece?

B1-Não tenho conhecimento, não posso pronunciar-me porque nunca ensinei português língua não materna.

IN- Com essas características, é isso?

B1-Não, não. Posso, eventualmente, deixe-me pensar...

IN- Então, o que me diz é válido para as línguas estrangeiras, como é o caso do Espanhol, que estava a falar? É só para me situar.

B1-Sim, sim, a minha experiencia é nisso. Com o avançar do tempo, depois de algumas aulas observadas, começamos a pedir que já haja mais autonomia na planificação de uma Unidade e tudo os que isso acarreta: objetivos, programação de estratégias, recursos, materiais, que começam, por ser feito em pares ou em grupo, antes de avançarem.

IN- ...Outros Mestrandos?

B1-Não, não. No seio daqueles estagiários, no grupo de três, dois, três no máximo, inicialmente- como eu dizia- as aulas não são dadas individualmente, eles começam por intervir a par, por exemplo, numa aula de 90 minutos, agora de 45, fazemos metade, metade. Elas planificam em conjunto, apresentam-me as propostas, organizam-se para a lecionação daquela aula, distribuem as tarefas, e a aula é dada pelas duas, numa fase formativa. Depois mais tarde, é-lhes pedida mais autonomia, e as aulas que inicialmente eram preparadas a par, passam a ser preparadas individualmente. A aula é, pura e simplesmente, dada por cada estagiário do princípio ao fim.

IN- No caso dos Seminários, das reuniões, que assuntos é que costumam falar, de que temas, nessas vossas reuniões?

B1-Costumamos discutir o que acontece nas aulas a que elas assistem, das tarefas que eu apresentei, o que elas acharam, até das intervenções dos alunos, se tomariam aquela decisão, a abertura, portanto, para vermos o que pode falhar até no nosso dia-a-dia, na nossa lecionação. Ninguém está imune ao erro, às vezes tomamos uma decisão que parece ser acertada no momento e, depois, em discussão na reunião, percebemos que podíamos ter feito de outra forma, que poderíamos ter agido de outra maneira, o importante é que elas retirem informação para o que elas fazem durante a fase mais formativa, digamos assim. Depois, quando começa a haver mais trabalho da parte delas, as reuniões são para ver matérias, rever planificações, que recursos estão a utilizar, o que têm preparado para o próximo grupo de aulas assistidas, etc. Por vezes, faz parte das tarefas delas prever atividades da parte departamental, da parte da área disciplinar; não só atividades com a turma, dentro da aula, mas também uma ou outra atividade extracurricular.

IN- É exigência da Universidade, é uma regra ou trabalha assim porque é o hábito? Isso surge.

B1-Em geral, é pedido um parecer ao Coordenador do Departamento, sobre a atividade do núcleo de estágio. No primeiro ano que eu orientei aqui, havia pouca visibilidade do núcleo de estágio, também foi um ano- diria- mais fraco, com poucas estagiárias, e estas eram muito novas, ainda tinham muito à-vontade. Depois, quando era pedido ao Coordenadora de Departamento que se pronunciasse sobre o grupo, ele tinha muito pouca coisa a dizer, porque elas não tinham criado atividades com muita visibilidade. Agora, alerta-se logo o núcleo que o trabalho deles não é só dentro da sala de aula, mas na escola, têm que mostrar que estão integrados e, para o mostrarem, têm que proporcionar ou promover atividades fora do contexto de sala de aula que possam envolver o maior número de pessoas da comunidade possível. Há

estas tarefas que é a mais abrangente de um professor, que os estagiários devem conhecer e devem saber assimilar, por isso, vemos muitas das vezes visitas de estudo, são eles que mobilizam essa tarefa, os contactos; no meu caso, não houve visita de estudo, mas, no caso do português, sei que a minha colega pediu que elas a ajudassem na preparação da visita, para que estabelecessem os contactos, contactassem, por exemplo, a rodoviária, para tratar de preços, esse tipo de procedimentos. Temos que treiná-las para isso, que é uma realidade do contexto das aulas, que podem esperar. No meu caso, elas iniciaram este ano, por iniciativa delas, dentro desta Unidade que se quer mais abrangente, um espetáculo com a participação de alunos, de pessoas da comunidade, depois apresentado aqui, no anfiteatro da nossa ex-Direção Regional, em que vieram pais e outros professores da escola assistir, resultou numa atividade muito dinâmica.

IN- E como é que a escola vê a presença dos Mestrados lá? A escola quer dizer os professores, os pares.

B1-Que posso dizer? Sim, quer dizer, há pequenos grupos, individualmente, de pessoas mais atentas a isso do que outras em tudo, evidentemente, e também o grupo de estudantes que temos. Em geral, são pessoas que passam um pouco despercebidas no seio da escola, temos tentado lutar contra isso, entram na sala de professores normalmente, mas não fazem dali um espaço de trabalho porque assim entendem.

IN- Passam pouco tempo na escola?

-Não, o que elas preferem é- daquilo que tenho visto- os estagiários preferem o seu cantinho para trabalhar, sentem-se um bocadinho “outsiders”, pelo que vejo e sinto. Também talvez pelo facto de termos um corpo docente já muito estável, já com uns bons anos de serviços, pessoas mais velhas, posso dizer que algumas daquelas pessoas já foram minhas professoras, eu já sou professora lá há 4 anos e já fui lá aluna. Não quer dizer que não sejam bem recebidos, não é isso, mas passam despercebidos. Posso dizer que este ano, as estagiárias fizeram, a meu pedido, uma pequena palestra sobre novas tecnologias no ensino das línguas, convidámos o Departamento a participar e tivemos muito pouca audiência, três, quatro. Claro que cada um tem as suas inúmeras atividades e responsabilidade, de certo modo, mostra esta carga de tarefas que o professor tem no seu dia a dia e que vão-no levando ao isolamento, na minha opinião, afeta mais uns que outros, mas não permite realmente este entrosamento que poderia haver.

IN- Têm menos disponibilidade para...?

B1-Sim, sim, há menos disponibilidade.

IN- Se calhar, não terá a ver com o facto de serem estagiários organizados?

B1-Sim, penso que não passará por aí, mas tem o seu peso. Se calhar, se for um professor, da casa, organiza e faz o apelo, as pessoas penam que devem ir, tudo depende do estatuto do professor estagiário.

IN- É compreensível. Eu deixei passar aqui um bocadinho, mas não faz mal voltar atrás. Como disse que já estava ali há 4 anos, ocorreu-me, mas não lhe perguntei quantos anos de serviço já tem.

B1-Eu comecei a trabalhar em 2001/2002, são aproximadamente 11 anos. Como orientadora, há quatro.

IN- Há quatro nesta escola, é isso? Queria também perguntar-lhe se fez formação especializada na área de supervisão de Professores.

B1-Não, eu não tenho formação em supervisão.

IN- Pensava que o Doutoramento que está a fazer estava ligado a isso.

B1-Não, eu estou a fazer Doutoramento em Ciências da Educação, mas, por exemplo, uma pós graduação ou Mestrado em supervisão Pedagógica não. Sou Mestre em Literaturas e Poéticas Comparadas, depois tirei uma segunda licenciatura diferente da minha primeira em ensino de português e francês, tirei uma licenciatura em Português e Espanhol, como tinha a parte de Português feita, tirei as cadeiras de Espanhol. Completei essa formação, na altura já com Bolonha, fiz um segundo Mestrado em Ensino de Português e Espanhol. Não é o que se pode chamar de supervisão pedagógica.

IN- Eu é que deduzi que fosse, como estava na área de Ciências da Educação e a supervisionar, eu é que assumi.

B1-Pois. A supervisão veio a convite da Universidade.

IN- Era um das perguntas que lhe ia fazer primeiramente, de facto. Já fez ou está a fazer alguma especialização na área da supervisão, neste caso, diz-me que não. Nem nunca fez? Cursos, formação, que fosse na área da supervisão.

B1-Neste momento, posso dizer que o meu Doutoramento está virado para a área da Didática das Línguas, não em supervisão.

IN- Não. É na área das Ciências da Educação, mas não da supervisão. E a outra questão que decorria desta era se a Universidade costuma providenciar, para os orientadores, formação nesta área. Não é costume? Estão integrados nas tarefas sem formação específica para a supervisão?

B1-Que eu tenha conhecimento, não. No meu caso, não. Não posso afirmar sobre outras áreas científicas, se é assim que acontece, talvez haja alguma peculiaridade na minha área, na área do Espanhol, porque é um grupo relativamente recente e aqui, no Alentejo, as efetivações aconteceram em 2009, quando eu entrei. Esta modalidade de supervisão Pedagógica, este Mestrado que profissionaliza para o Ensino abriu quando eu entrei. Na altura, não havia muitos candidatos que reunissem todas as condições para orientar, o meu caso era um deles, porque eu não tinha formação em supervisão, nem tempo de serviço suficiente para, de acordo com o Decreto de Lei que regulamenta a orientação. Eu fui convidada a, e o meu estatuto foi aceite também porque ninguém na zona reunia as condições que o Decreto de Lei pedia.

IN- Era uma área carenciada?

B1-Era uma área carenciada.

IN- Já voltou a pergunta importante que lhe queria fazer, é mesmo esta: como chegou a esta área, não sendo da supervisão, acabou por chegar a orientadora. No fundo, era essa a questão.

B1-Eu vim fazer o Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol e, quando eu termino- não sei se estou a dizer corretamente as datas- o relatório desse Mestrado, que corresponde ao..., já estava a orientar, ainda não tinha terminado. Eu entreguei o relatório para defesa no final do ano que tinha começado a orientar.

IN- Mas reunia as condições de experiência? Era absolutamente necessário na altura para o ensino do Espanhol.

B1-Sim, reunia. Não havia ninguém efetivo na minha escola. Não quer dizer que estivesse longe das minhas perspetivas, eu já tinha orientado aquele primeiro ano em 2002/03, na vertente científica, mas já tinha ido à escola no papel de orientadora.

IN- Foi essa ligação à Universidade, que começou a despertar para essa...

B1-Sim, sim. E também não era uma tarefa que me desagradasse, uma vez que para mim é gratificante trabalhar com adultos, o trabalho, no dia a dia, com as turmas de Básico, pode ser um bocado cansativo e saturante, na medida em que começamos a ter já alunos com um perfil um bocadinho mais perturbador e menos disciplinado que há uns tempos atrás; na minha opinião, o trabalho com adultos e alunos universitários permite-me crescer porque vou contactando com novos recursos, novas estratégias, metodologias e isso também me mantém motivada para experimentar outras coisas com os meus alunos.

IN- Se calhar, ainda vamos retomar esse aspeto, em relação ao trabalho de supervisão com os estagiários. Mas agora, queria centrar-me um bocadinho no perfil de professor que ajuda a formar e, nesse âmbito, gostava que me dissesse que tipo de professor é que está a formar.

B1-Bem... Eu gosto de pensar que a formação com a qual eles saem é diferente da com que eles entram, gosto de pensar que posso contribuir para que eles se tornem melhores profissionais, pelo exemplo que tento transmitir, porque acho que uma pessoa não pode orientar estágio se não tiver o mínimo de ética profissional, de brio também, que não se sinta à-vontade suficiente para abrir a porta da sala de aula a estranhos. Supõe, da parte do orientador, uma responsabilidade acrescida, também a vontade formadora e também passar aos outros o que acha que é uma mais-valia da sua vocação, na sua formação. Portanto, aquilo que eu tento transmitir aos estagiários é a minha ética profissional, não a minha forma de trabalhar porque é apenas uma, pode haver muitas outras. Penso que o que eles podem ganhar é com o cruzamento de opiniões, experiências que cada um vai assimilando e adquirindo, não só comigo, mas também com os pares, com os colegas, daí que haja também lugar à heteroavaliação em cada reunião de avaliação de aulas assistidas, de trabalhos que produzam, quer dentro quer fora da sala de aula. Eu tento incutir-lhes, no bom sentido, não uma forma única de ver ou fazer as coisas, mas, obedecendo aos princípios da ética profissional e em prol dos alunos, da heterogeneidade, da experiência de cada um, que eles tentem dar o seu melhor. Naturalmente,

contactamos com diversas pessoas neste trabalho, com perfis, características, formas de estar diferentes, uns mais jovens outros mais velhos-já orientei pessoas mais velhas que eu e nunca houve problema nesse sentido, tem corrido sempre bem o trabalho- porque eu assumo eu não são só eles que aprendem, eu também aprendo, estou lá na disponibilidade de aprender também. Aprendo com eles, aprendo comigo, aquilo que poderei fazer melhor da próxima vez, se eu lhes passar esta vontade para aprender, já estou a cumprir uma boa parte da minha tarefa. Na minha opinião, não se pode ser professor, se não se gostar de aprender, e isso é algo que teremos sempre connosco, passe o tempo que passe, esta disponibilidade para saber um pouco mais, para fazer diferente, para ir um pouco mais longe, tem de estar connosco, porque não é uma profissão que permita que estagnemos, resignemos à formação que tínhamos de há dez, vinte ou trinta anos. Essencialmente, devo contribuir para que os estagiários tenham esta perspetiva da profissão, que é preciso estar atento, ser responsável, é preciso programar as aulas em função dos alunos que se tem, ir renovando, reformulando, conforme o feedback que se recebe.

IN- Diz que lhes quer passar essa ideia, que está aberta à aprendizagem. Costuma falar com eles, trocam impressões sobre esse perfil desejável de professor ou isso passa implicitamente?

B1-Depende dos grupos, há grupos em que é possível fazer este tipo de intervenção, outros em que isso não é tão natural assim. Depois, o feedback que vamos tendo ao longo das aulas vai orientando aquilo que nós queremos passar aos estudantes. Há pessoas que chegam, e nós já não precisamos de ensinar determinadas coisas porque já estão assimiladas.

IN- Até porque alguns já estão na profissão, não? Aos mais velhos não acontece isso? Se calhar, no Espanhol não acontece tanto, mas no português... Por falta da tradição do ensino do Espanhol em Portugal.

B1-Já tive essa experiência. Vejamos, há falta da tradição, há pontos estratégicos do país em que já havia o ensino do Espanhol. O que eu já tive foi grupos de pessoas que nunca lecionaram, zero, recém-licenciadas, sem nenhuma outra formação antes, só com licenciatura em Espanhol, com o Mestrado, estão a fazer o Mestrado para terminar essa licenciatura, uma espécie de profissionalização-digamos assim- que fica feita com o Mestrado; há pessoas que, como eu, que já tenham feito outra formação antes, outra licenciatura- neste caso, este é o caso do próximo ano letivo, que já sei que vou ter três mestrados, três estudantes, que já são licenciados no ensino de português e vêm apenas prestar provas, aperfeiçoar a parte do ensino de uma língua estrangeira- porque não têm a profissionalização no ensino de uma língua estrangeira- mas sobre esses não me posso pronunciar porque é a primeira vez que me acontece. Tenho casos, como neste ano, de pessoas que, ao longo da vida, por formações ou na escola já lecionaram sem ter a habilitação profissional.

IN- No caso do Coordenador da Universidade, costuma partilhar com ele essa ideia que tem do perfil, do professor que pretende formar? Não perfil, mas o tipo de professor que tem em mente. Costuma partilhar com ele ou isso surge antes na reunião de trabalho, como é que isso é? Ou trabalham em sintonia? Pode acontecer.

B1-Sim, penso que tem havido sempre uma sintonia grande com o Coordenador daqui, da Universidade. Eu tenho mais experiência com a outra pessoa que estava a coordenar, com o

Professor (nome do coordenador da univ B) só trabalhei apenas este ano, mas trabalhámos em sintonia, não havia grande disponibilidade nos nossos horários, é verdade; também porque foi um grupo fácil e pacífico, com quem foi fácil trabalhar, nunca houve necessidade de haver muitas reuniões entre nós. Ele foi à escola assistir às aulas, informalmente, falávamos sempre, informalmente, depois um bocadinho sobre, até durante as aulas, vamos sempre trocando ideias e impressões sobre a prestação que estamos a ver. Quando efetivamente há alguma questão que seja pertinente de um lado ou do outro, aí sim, podemos contactar-nos via email ou telefone, ou mesmo presencialmente, mas este ano não houve necessidade disso. Já trabalhei com outra pessoa que, por disponibilidade mútua, reunia comigo, quando eu reunia, por exemplo, por causa das aulas assistidas, as reuniões eram conjuntas. Este ano não aconteceu, por indisponibilidade mútua, não tínhamos horário...

IN- Isto é, assistir às aulas e depois assistir às reuniões de trabalho?

B1-Não, não me fiz entender bem. Para além de assistir às aulas, já tive um coordenador que fazia a avaliação daquelas aulas em conjunto comigo, o que, na minha opinião, funcionava muito bem: cada um fazia o seu comentário, sem nos atropelarmos um ao outro. Como lhe disse, isso este ano não aconteceu, por indisponibilidade horária, por sobrecarga de tarefas mútua, fizemos as nossas reuniões individualmente, menos na última reunião, em que estivemos juntos, o Coordenador e as duas orientadoras da escola.

IN- Nessa sintonia, acha que a Universidade e o professor partilham a mesma opinião sobre o professor a formar? Senão, o professor queria fazer de uma maneira, a Universidade de outra...

B1-Sim.

IN- A minha intenção é saber se estão em sintonia nesse campo, e, se estão, porquê? Dialogaram abertamente sobre isto? “Nós queremos que o professor seja assim”. Ou isso está no modo como trabalham?

B1-Tem mais a ver com a experiência deste ano, esta experiência diz-me que sim, tem a ver com o que conhecemos um do outro. Eu já fui aluna deste professor, acabo por estar afetada no processo, na medida em que temos alguns laços de amizade.

IN- Essa sintonia... Intuitivamente é mais fácil.

B1- Sim, mas, por exemplo, eu perguntava às minhas alunas se tinham interesse em aplicar determinadas estratégias na sala de aula, para treinar o ensinamento da Didática que traziam da Universidade, se o professor lhes pedia algo em específico, que era necessária, e se eu estava aberta a que elas implementassem. Penso que trabalhámos em sintonia e concordamos com aquilo que é o professor semelhante.

IN- Sim, acho que sim. Agora vamos mudar de tema, porque fiquei muito esclarecida em relação esse aspeto.

B1-Se precisar de algum esclarecimento sobre esse aspeto...

IN- Vamos mudar de tema, é um tema um bocadinho diferente, tem a ver com o saber profissional dos professores. Na sua opinião, o que é preciso para ser professor, o que é preciso saber para se ser professor?

B1-Bem. Isso dava azo...

IN- Há um conhecimento próprio da docência? Isso existe ou não? Que saber é este? Que saberes teóricos e práticos é preciso ter?

B1-Sim. Eu acho que é preciso ter um saber específico para se ser professor, porque não basta saber, ter conteúdos e conhecimentos, não basta saber muito de uma coisa para se saber ensinar.

IN- Mas também é necessário.

B1-Eu disse que não basta. Quer dizer, o saber científico é necessário e imprescindível, evidentemente, eu não posso ensinar nada se não tiver conteúdo, mas também há que saber transmiti-lo aos alunos, há que ajudá-los a perceber, isso é outro tipo de saber, é didático, pedagógico, a melhor forma de fazer chegar ao aluno aquilo que eu sei; tornar aquilo que eu sei dele, ajudá-lo a assimilar. Um aluno pode sentar-se ao computador e aprender muito sozinho, mas eu não acho que seja possível sem a ajuda do professor, naquilo que é a aprendizagem do aluno, na sua fase de transformação de personalização, deve passar pelas mãos do professor também, porque este tem um saber científico, pedagógico, humano até, na transmissão de valores, de formas de estar, de ética. Temos, portanto, um papel acrescido, que não é só o papel do saber da disciplina tal, mas é também uma perspectiva de formação humana que subjaz à docência. Não é só uma ciência, mas também tem um bocadinho de arte, de vocação associada.

IN- Os Mestrandos costumam ter muita dificuldade nessa área, como diz, saber levar aos alunos. A dinamização tem muita dificuldade, não conseguem aprender, fazer essa passagem, que é o que eles sabem, para o que é saber ensinar. Didatizar conteúdos, seja da língua, ou da literatura, da língua estrangeira, da língua materna. Didatizar conteúdos é uma dificuldade?

B1-Iso vai variando muito com as pessoas, com os núcleos, e não tem a ver com ter experiência ou não. Já tivemos pessoas com experiência a lecionar, mas não estavam dispostos a aprender e a didatizar aquilo que supostamente sabiam. Há de tudo.

IN- E o que fazem nesses casos? Põem os manuais, é o que está ali a jeito?

B1-Não, nós tentamos desconstruir essa ideia de que já sabem fazer tudo, e tentamos mostrar outras formas de fazer. Às vezes, até em sala de aula é preciso intervir, se eles estão a dar um aula, mas eu vejo que os meus alunos não estão a perceber, uma aula que esteja à responsabilidade deles, a turma é minha, eu sinto-me, às vezes, na necessidade e direto de interromper, cordialmente e com maneiras, para não minorizar o professor que está lá à frente dos alunos, mas, quando é preciso, peço para explicar aquilo outra vez, para dizer aquilo de outra maneira, para depois na sessão de discussão, por isso na mesa, e todos, não só o elemento em causa, contribuam. Se há uma situação mais constrangedora, se há uma situação em que se vê que o professor estagiário hesitou, se ficou uma pergunta no ar que não ficou esclarecida, também tento que eles percebam que é prejudicial para os alunos ficarem com esse

handicap. Tento, sempre que possível, fazê-los perceber essa perspectiva do aluno, faço-lhes perceber que eu também já fui como eles e, ao longo do tempo, tive de repensar, reformular e reorganizar-me em função daquilo que encontramos nas escolas.

IN- Eu ia perguntar isso, mas já me deu duas estratégias que utiliza. Foi dizendo que lhes faz perceber que não sabem tudo, que é uma estratégia que, por vezes, não é fácil, pois existem pessoas mais velhas mais velhas que a orientadora. Nesta posição, é das mais jovens.

B1-Sim, tenho essa noção.

IN- Aqui se calhar não tanto, mas nas zonas, com mais população, as pessoas que chegam a estes lugares são mais velhas. Quando pessoas mais velhas, que já deram aulas, veem uma orientadora mais nova que lhes diz que eles não sabem tudo, isso não é fácil, mas é uma estratégia de grande dificuldade, e a outra é um grande dilema, que observa as aulas; e agora, o que é que eu faço? Fico caladinha? Parece que não dei pelo erro. Então e os alunos que ficam expostas a isto? É da minha responsabilidade, a turma é minha. E agora, o que faço?

B1-Claro. Também nunca tive um caso assim mesmo assustador, de dizer que aquela aula não serviu para nada, em que não podia aproveitar nada dali e os meus alunos estavam a ser prejudicado. Porquê? Porque há muito acompanhamento da minha parte, elas não vão dar uma aula sem me apresentarem tudo aquilo que vão dar aos alunos, desde os exercícios, alínea por alínea. Não tem a ver com a falta de confiança no trabalho, é um trabalho acompanhado por mim, é da minha responsabilidade, mas tem a ver com as turmas serem minhas, mas tenho que, no final do ano prestar provas que cumpro com o meu dever, com as minhas planificações, de que forma dados todos os conteúdos, que forma atingidos todos os objetivos, e estou a responder por mim e por mais três pessoas, muitas das vezes, que estão sob a minha alçada naquele momento. Nunca poderia deixar que elas fossem sozinhas, no sentido de avançar com coisas que eu não tenha visto. Já aconteceu pessoas enviarem-me materiais às onze da noite para a aula das nove da manhã, felizmente, foram poucos, fiz as intervenções necessárias, mas tive que chamar a atenção para não aplicar determinado material porque naquele conteúdo não faz sentido; naquele contexto, aquilo serve para quê, o que aluno aprende, se aprende mais por fazer mais uma data de exercícios? Sempre para dar uma perspectiva reflexiva e crítica da profissão. Será que os alunos aprendem mais se lhes der mais três fichas? Será que é pertinente darmos sempre o mesmo? Ou será melhor por menos exercícios e treinar mais aptidões? Tento fazer isso de uma forma democrática porque é a minha forma de ver o papel do orientador, não é aquela pessoa que está num pedestal acima e que é o suprasumo do saber, não é. Eu, desde o início, assumo essa humildade porque acho que faz parte da profissão, mas claro que cada uma está no seu lugar, eu sou a orientadora, eles têm direito à sua opinião, dou um certo grau de liberdade, no entanto, se achar que o trabalho não está em condições, o aluno tem que reformular porque assim não passa, não pode dar aquela aula assim.

IN- Tem um estilo de supervisão diretivo, menos diretivo, semidiretivo?

B1-Semidiretivo.

INT- Diretivo quando é preciso.

B1-Sim. Não houve casos em que tivesse que recorrer muito a esse espírito mais diretivo com os estagiários, claro, com os meus alunos, tenho que ser de vez em quando.

IN- Voltando aqui ao saber profissional e a natureza do saber profissional, em relação aos aspetos teóricos e científicos, neste caso, teórico: é preciso que o professor tenha uma parte de psicologia educacional, ou a prática dá-lhes tudo?

Que acha disso, é preciso?

B1- Bem, eu não acho que a prática, por si só, dê tudo, eu acho que na formação integral do professor, deve haver esse tipo de disciplina, de ensinamento, porque, cada vez mais, percebemos que o aluno é individual e é único.

IN- Isso na disciplina teórica, na escola o que se pode aprender? Na escola, em sala de aula com os alunos, o que é que os estagiários podem aprender sobre estas matérias? Ou não se pode aprender nada?

B1-A respeito de psicologia?

IN- O aluno, conhecer o aluno não é só nas dimensões da psicologia. Um aluno de seis ou dez anos não tem a mesma capacidade de análise para interpretar Álvaro de Campos, por exemplo. Se calhar, escolhendo ou fazendo uma abordagem diferente, até podemos ter lá um poema ilustrativo. É este conhecimento das matérias e dos alunos que é preciso ter?

B1-Sim.

IN-E na prática, consegue-se aprender esta vertente?

B1-Sim, eu penso que sim. Posso dar-lhe um exemplo, as minhas estagiárias trabalharam, basicamente, no 3º Ciclo, com uma turma de 9º ano. Eu tinha duas turmas atribuídas, não as conhecia, foi o primeiro ano que trabalhei com as duas turmas. Quando as estagiárias entraram na escola, elas chegam no início de outubro, nós já tivemos contacto com a turma, e isso é algo que nós pedimos à Universidade, que nos deem um mês de contacto com as turmas, para nós, quando são turmas novas, palpamos terreno e perceber qual o melhor contexto para as receber, para introduzir turmas com elementos de estágio. Já me aconteceu ter duas turmas de 9º ano, com perfis completamente diferentes, uma com miúdos muito certinhos, aplicados, quietinhos na sala de aula, a fazerem os exercícios, o que é cada vez mais raro, diga-se; outra turma era mais heterogénea, mais ativos, conversadores e preguiçosos. Eu hesitei sobre qual era a turma que deveria entregar às estagiárias, pensei que devia levá-las à turma mais atípica, neste caso, a mais certinha, pois hoje em dia vê-se nas escolas que os alunos têm mais dificuldade em ficarem sentados, em obedecer às regras, em estarem atentos, fazerem os trabalhos, porque é a realidade, e nós temos que saber adaptar-nos. Achei que levá-las à turma mais tranquila, se, por um lado, lhes facilitaria o trabalho na leção, era um paraíso e era muito fácil, seria fazê-las crescer pouco profissionalmente: Então, sob algum risco, coloquei-as na outra turma, que também era nova para mim, e tivemos alguns episódios de tensão, em que eu tive de assumir um espírito mais diretivo, para garantir que estavam sentados e atentos na sala de aula. Assegurar o controlo daquela turma foi bem mais difícil que a outra. Achei que elas deviam assistir a esta turma mais complicada porque está mais próxima da realidade que está

patente nas escolas, e o mais engraçado foi o feedback delas ter ido de encontro à minha teoria. No início, ficaram assustadas porque eles eram muito mexidos. “Ah, Professora, e quando formos nós, se não nos obedecem, se não estão sossegados?” Conseguiram levar o trabalho a bom termo, conseguiram integrar-se na turma, eles já achavam estranho quando elas não vinham, conseguiram envolver alguns alunos na dita atividade que programaram, os alunos participavam nos ensaios das atividades que elas programavam fora do horário da escola. Elas sabiam certos pormenores que eu desconhecia nos alunos, elas conseguiram chegar até eles. Se calhar, conseguiram um contacto mais profundo com esta turma do que com a outra mais calminha, que não dava luta. Elas perceberam que era preciso trabalhar com aqueles alunos de forma diferente do que seria com os outros.

IN- Mas estavam em formação inicial ou já tinham dado aulas antes?

B1-Já tinham dado aulas antes.

IN- Eu estava a pensar se isso não seria um choque com o real, provavelmente, seria muito grande, mas como já tinham dado aulas antes...

B1-Já. Eram pessoas mais velhas, e eu tive isso em consideração. Se eu não tivesse esta informação sobre elas, se fossem mais jovens, com experiência zero, eu tinha repensado e teriam ido intervir, pelo menos numa primeira etapa, numa mais calma.

IN- Pensa nesse percurso e pensa sozinha, quando traça esses percursos de formação? Não partilha, por exemplo, com o Coordenador da Universidade, com outras colegas?

B1-Em geral, converso um bocadinho com a minha colega orientadora de Português. Na cidade de (nome da cidade) não há mais orientadoras de Espanhol e, na escola, para além dela só há o núcleo de Educação Física, são áreas completamente diferentes, com as quais não tenho grande empatia no sentido de contactos que fossem profícuos, não se coaduna com...

IN- Podia ser um estágio de Educação Física, isto podia ser válido para Educação Física.

B1-É um bocado diferente...

IN- Tem razão. Pode ser comum a outras áreas?

B1-Noutras áreas era pertinente... No nosso caso, há muito poucos cursos de ensino a funcionar já há...

IN- Ainda assim há um número considerável de Mestrandos e assim... As perspetivas não são muito más, tendo em conta que os estágios, a Formação de Professores, para o ano, vai diminuir seis por cento dos lugares de formação, o que significa que vão ser muito menos.

B1-Sim.

IN- Falámos dos saberes teóricos, agora dos saberes relacionais, que é uma questão que se me coloca, a relação interpessoal dos Mestrandos com os alunos- também já falámos da relação deles com a comunidade. Para ser professor é preciso saber relacionar-se com os outros? Tem que se saber? Tem que se aprender?

B1-Evidente, é fundamental porque nós somos, no dia a dia, chamados a resolver diversos assuntos que não dizem só respeito à nossa disciplina. Por exemplo, num Conselho de Turma, nós somos chamados a votar uma nota de um colega, de Geografia ou Ciências, porque analisando a situação curricular do aluno, se o aluno está preso por uma disciplina, é birepetente, nós temos de nos pronunciar sobre aquela nota: “Quem vota a favor de levantar a nota de Geografia, para o aluno transitar?” Isto é ao nível da avaliação, mas também a nível da preparação de atividades extracurriculares, da articulação de saberes entre várias disciplinas, se eu me articular com a professora de Geografia, será mais fácil para os alunos falarem de Geografia espanhola e abordar conteúdos relativos à mesma. O mesmo pode acontecer com a minha colega de História, já ocorreu, por exemplo, combinarmos algumas sessões em que os alunos, em Espanhol, estavam a ver, por exemplo, um filme que fala sobre a Guerra Civil Espanhola, ao mesmo tempo combinei com a Professora de História, se fizer parte do conteúdo também da disciplina de História, integrar um bocadinho o assunto da Guerra Civil na história da Europa. Então no português ainda se faz mais. É fundamental nesse sentido porque é fundamental trocar saberes com os colegas, e ao mesmo tempo penso que não é uma profissão que nos permita isolar-nos, o professor pode ser mais individualista, trabalhar sozinho, isolar-se um bocadinho da comunidade dos pares, no entanto não é essa a minha visão nem é a que eu transmito aos meus estagiários. Devemos conversar com o outro porque também temos a perder com o outro, não só a nível de conhecimento. Não sei o que a professora de Matemática está a lecionar, já não me lembro o que são equações ou outra coisa, mas em termos humanos, posso aprender alguma coisa com ela, ou até ser empático com o problema que ela está a ter com aquele aluno, porque há alguma coisa no relacionamento deles que não está a bater certo, se eu for lá e der a minha opinião para falar com ele de determinada forma- acontece haver professores que não encaixam com determinado aluno, e o aluno não se enquadra com o professor- e às vezes é um questão de perspetiva, isto é troca de saberes e experiências entre colegas.

IN- Tenho uma dúvida e gostava de a ouvir falar sobre isto: neste momento, na formação inicial que está a orientar, há espaço para os formandos relacionarem-se com os alunos, ou seja, a relação pedagógica é um problema cada vez maior, visto as turmas serem cada vez mais problemáticas, é possível eles aprenderem, há espaço- até porque a turma não é deles, é sua- eles chegam a ter, a desenvolver uma relação pedagógica ou aprendem sobre essa relação pedagógica, é possível? Estão na escola tempo suficiente para desenvolver essa dimensão?

B1-Cá está, aí eu penso que o modelo atual não é o que privilegia mais a relação pedagógica, claro que o contacto não é o mesmo que no modelo tradicional, em que as turmas eram do estagiário o ano inteiro, por esse modelo, sei avaliar. Também acho que se é o modelo que temos, é o dispositivo legal que temos, também depende da disponibilidade dos formandos investir nessa relação. Nós temos um X de horas em que eles devem estar em sala de aula, se são suficientes? Não lhe posso dar uma resposta de sim ou não, depende dos estagiários, depende...

IN- Quantas horas são? Quantas horas estão na escola?

B1- Não me pergunte isso, exatamente.

IN- Por semestre, por ano? Vão assistir a uma parte inicial no início do semestre ou do ano? Vão assistir às suas aulas e ficam lá quantas horas, nesse âmbito mais formativo?

B1-É muito variável, eles cumprem o que está legislado. Não sei de cor o que está legislado, há alguns grupos que ficam mais por opção, nós damos liberdade para ficarem na escola, assistir às turmas que queiram.

IN- E eles correspondem a isso?

B1-Às vezes correspondem.

IN- E o que está estipulado é suficiente? Já me disse que não é suficiente.

B1-Não, não é suficiente, é o que temos. Se os estagiários decidirem rentabilizar esse tempo, penso que poderão tirar algum ensinamento dessa relação, tenho visto exemplos disso. As minhas estagiárias deste ano declararam que foi melhor terem ido para aquela turma mais problemática, pois os alunos precisavam de nós, foi uma mais-valia até reconheço, porque ter mais duas pessoas comigo na sala de aula foi mais dinâmico, com um perfil prático que, nestes casos de turmas mais problemáticas e mais mexidas, valorizam mais que aquelas aulas mais expositivas, mais tradicionais, e deu produto visível que os alunos palpar, ver, e foi gratificante. Eu acho que, se houver disponibilidade da parte do estagiário, com orientação e rigor por parte dos professores cooperantes, é possível que eles tenham alguma ideia do que é essa relação pedagógica, do que é a relação com os alunos, das *nuances* que pode assumir determinada turma, mas tem de haver entrega.

IN- Na outra vertente que é prática letiva, em termos relacionais e pedagógicos, esse tempo chega para eles perceberem o que é ser professor? Até porque eles agora têm que conciliar com outras tarefas, não é?

B1- Sim, eu penso que sim. E consideremos também que, no início, no primeiro semestre, eles ainda estão a fazer algumas disciplinas da componente curricular, isso gera algum conflito, nada de mau, mas a verdade é que ocupa algum tempo. Aí também depende da maturidade dos formandos.

IN- É um peso demasiado o trabalho da Faculdade, ou está equilibrado?

B1-Está equilibrado porque os profissionais tentam facilitar a vida uns aos outros porque, na verdade, na minha opinião, não deveria haver componente curricular já na fase de estágio para que haja dedicação absoluta ao estágio. Se há pessoas que conseguem dar a volta e exceder-se na preparação, há outras que, por limitações várias, há menos disponibilidade de um lado ou de outro, nas disciplinas que estão a fazer, aqui ou na componente mais ligada ao estágio. No meu primeiro ano, tínhamos um grupo mais “verde”, de jovens recém-licenciadas, às vezes, no início, não se conseguia cumprir prazos na entrega de trabalhos para nós, depois diziam que tiveram que entregar outro trabalho e não conseguiram terminar a planificação ou o diagnóstico das turmas... Interfere, é a verdade, agora sendo aquilo que está legislado, o que cada orientador tenta fazer é levar as coisas a bom porto com as limitações que há.

IN- A questão é que estes cursos, para já dão grau académico, independentemente disso, será que eles, só com a formação inicial, estão preparados para desenvolver a profissão, iniciar a profissão de professor? Com este pouco tempo na escola, por comparação aos estágios anteriores, na modalidade anterior? Nunca havia tempo para nada também, fazia-se era mais trabalho. Independentemente de não serem pagos, não deveriam acompanhar mais o professor Supervisor, nas suas tarefas, ao longo do ano? Sem tarefas na Universidade, dispensados de tarefas na Universidade, não? Estou agora a comparar com outros estágios, Medicina, por exemplo, em que isso acontece, não são remunerados, mas estão naquela profissão mais tempo.

B1-Sim, eu concordo, claro que a dedicação é diferente. Se há pessoas que são capazes de se autosuperar, de fazer um bom trabalho, há pessoas que têm limitações e não conseguem fazer.

IN- Nesse espaço de tempo?

B1-Sim, não é o modelo ideal, em relação ao outro modelo a que assisti enquanto orientadora científica, as minhas funções eram diferentes de agora enquanto orientadora da universidade, mas, como formanda, foi há doze, treze anos, não se compra, mas também não se compara a lacuna que está só neste percurso de Mestrado. Concordemos que, com Bolonha, também a licenciatura sofreu algumas alterações, e notamos algumas lacunas na formação científica que advém, em parte, dessa transformação dos cursos, da reorganização curricular.

IN- Essas lacunas também surgem em pessoas que estiveram há mais tempo e fizeram outro tipo de curso? Na sua relação, na sua licenciatura que não corresponde a esta licenciatura, também ocorrem essas lacunas?

B1-Não posso pronunciar-me muito a esse respeito porque, de facto, não tive estagiários com esse perfil. Espero tê-los este ano, era o que lhe dizia há pouco.

IN- Pessoas que terminaram a licenciatura há mais tempo.

B1-O grupo deste ano eram pessoas mais velhas, mas tinham vindo estudar mais tarde. Fizeram outras coisas na sua vida, só mais tarde resolveram estudar e vieram terminar o processo da licenciatura.

IN-E agora, em relação aos problemas e atividades da supervisão, que problemas dizem os Mestrandos sentir quando chegam à escola, ou, quando não dizem, o que sente? Centrando-nos nas atividades da escola.

B1- Fazendo novamente referência à falta de base a nível científico, no Espanhol, como é nível de iniciação, não foi possível ainda detetar a um nível tão profundo como o do Português. A minha colega tem feito algumas referências a essa falta de preparação científica que houve nalguns casos. No meu caso, houve uma ou outra pessoa que se notava que tinham falta de bases, alguma falta de preparação. Não vamos dizer que se deve exclusivamente à formação anterior que tinha.

IN- Pode ocorrer na observação de aulas ou na planificação?

B1-Quer na planificação quer na observação, por vezes, na observação de materiais, na própria sala de aula, dizer que aquilo é um “tempo” e afinal é um “modo verbal”, haver ali algumas imprecisões que não forma esclarecidas e que, nas reuniões, passam despercebidas. Eu não cheguei a perguntar-lhe se ela sabia se aquilo era um tempo ou um Modo verbal, ou então porque o material foi feito à última da hora. Elas sabem que o professor está lá e a qualquer momento... Podem surgir por vezes algumas incongruências que não esperávamos.

IN- É na sala de aula que se vê melhor o professor?

B1-Sim, é o nosso palco. Nós podemos perceber o estilo, como planeia as aulas, por aquilo que preparou, por aquilo que mostra, como realizou, há todo um processo que leva àquela aula. Depois, a consecução da aula é uma peça-chave, não quer dizer que uma aula trace o nosso destino para sempre, há aulas que não correm tão bem, por diversos motivos, mas isso não vai levar a que o estagiário chumbe. Vamos dar-lhe outras oportunidades de ver, fazer, refazer.

IN- E que é que faz? Que estratégias usa para resolver esse problema, por exemplo, no caso de identificar lacunas científicas, como é que faz? Ou no caso de um aula correr mal, fica logo ali tudo estragado, o que faz, como resolve?

B1-Nós, em reunião, fazemos sempre o balanço do que correu bem e do que correu mal. O papel do orientador é explicar porque não correu bem, sugerir estratégias alternativas, dar exemplos porque os estagiários assistem às aulas uns dos outros. Eu posso socorrer-me do exemplo do colega para, naquela circunstância, mostrar que a decisão do colega tal foi mais correta ou faz mais sentido, podia ter utilizado esta estratégia. Tentar mostrar que, no meu caso ou dos colegas, o procedimento. Quando se trata de casos em que há lacunas na área científica de base, remeter para alguma bibliografia a respeito, sugerir a leitura, partilhar materiais sempre que veja que o Mestrando não tem recurso ou não tem maneira de chegar àquela informação, pode passar por emprestar gramáticas, livros e sugerir novas leituras.

IN- Eles costumam reagir bem quando são confrontados com estas dificuldades? Não são eles a detetá-los e depois são confrontados, reagem bem, ou há casos e casos?

B1-Depende, há casos e casos, depende das pessoas. Não tenho tido reações muito negativas porque também acho que temos que ser polidos na forma como dizemos as coisas, mesmo que sejam erros grosseiros. Não estamos a lidar com crianças, ou alunos de Secundário, são adultos que passaram por uma formação universitária e, de algum modo, merecem ser tratados com respeito. Penso que funcionará melhor se, diplomaticamente, apresentarmos as lacunas, tentarmos compreendê-las, tentarmos consciencializar a pessoa que tem dificuldades naquele parâmetro, e não pode continuar a demonstrá-las, tem que as superar.

IN- Faz parte das suas tarefas consciencializar as pessoas que isso é necessário?

B1- Sim, mas é fundamental qualquer professor ter consciência das suas lacunas. Eu, no Espanhol, faço um investimento diário na minha formação, não sou nativa e faço questão de passar isso aos meus estagiários. Desde o início lhes digo, aos estagiários e alunos, não sou um dicionário, pode acontecer que um aluno me pergunte, em sala de aula, como se diz tijolo, e eu posso não me lembrar, ou posso nunca ter visto a palavra tijolo porque não trabalhei com ela. Admito e exponho, desde logo, que, se estou a dar uma aula de culinária, não tenho que saber

como se diz tijolo, e não é o fim do mundo para os meus alunos. Da mesma forma, não espero que um estagiário que esteja dar uma aula sobre saúde, saiba como se diz esfregona, desde que haja rigor e responsabilidade. Eu não invento como se diz a palavra, mas digo ao aluno para procurar no dicionário e dizer-me na próxima aula. Tento dar-lhes estratégias, mas se eles quiserem dizer ao aluno que não se lembram, mas que na próxima aula dizem-lhe, eu não me importo, quer uma quer a outra são pertinentes. No Português é outro tipo de questões...de aspetos, mas é esta a ideia.

Faço questão de mostrar aos meus estagiários.

IN- Assim aprendem a lidar com as fraquezas também.

B1-Aprender a lidar com as suas fragilidades, todos temos, e já me aconteceu aparecer uma palavra, eu não me lembrar, mas as estagiárias sim. Eu dei-lhes essa liberdade, que se alguma vez acontecesse, elas que fizessem o favor de intervir, que a mim não me parece nada mal. Cá está, se elas aprendem comigo, eu também posso aprender com elas, não estamos em pé de igualdade para prender tudo umas com as outras, mas é uma experiência que pode ser uma mais-valia para as duas partes.

IN- Ser Supervisor põe desafios? Quais?

B1-São inúmeros porque abrimos a porta da nossa sala de aula a estranhos, ao início, se não tentarmos fazê-lo sempre o melhor possível, não convidamos outras pessoas a vir. Ao mesmo tempo, devemos ter abertura suficiente para assumir que podemos dar uma gafe, ou podemos não responder da melhor forma, da mais adequada naquele momento, somos humanos, não máquinas, somos falíveis, e, naquele momento, não somos o melhor exemplo, mas seremos, sem dúvida, formadores se discutirmos isso nas nossas sessões.

IN- O que retira de aprendizagem nesse contacto com os estagiários? Dessas sessões, da observação das aulas, em que se expõem, observam, dispõem, analisam o trabalho que fazem, no que pode isso ser útil?

B1- Aprendemos porque temos um feedback, quando temos abertura, e eu estimulo isso nos meus estagiários, que sejam críticos, com o mesmo ar democrático com que eu critico, também espero ser criticada. Costumo pôr em cima da mesa questões que me preocupam, se eu tomei uma decisão precipitada em relação a uma resposta de um aluno, elas estavam lá, eram mais um testemunho do que aconteceu. Gosto de as sondar para perceber o que acham, penso que é uma mais-valia, seja a nível da relação com os alunos, seja das estratégias que usamos, seja da nossa postura e linguagem não-verbal. Há um feedback importante quando trabalhamos com eles, também depende das pessoas, por questões de respeito, cultura, tradição, seja o que for, que não se sentem à-vontade na relação, para apontar um outro defeito que possam ter pensado. Grosso modo, penso que é vantajoso.

IN- Os estagiários sabem observar, preparam-se para observar outros colegas, ou isso surge naturalmente?

B1- Penso que há grupos mais moderados que outros, como em tudo, há pessoas mais atentas a determinados aspetos que outras. No caso da observação dos colegas, ao início, são sempre

renitentes em apontar aquilo que é mau, os mais jovens principalmente tendem a camuflar aquilo que correu mal, a apontar os aspetos mais favoráveis, e temos de intervir e explicar que apontar coisas más não é negativo, que podem ajudar o outro, que são críticas sempre construtivas, que é importante que a pessoa que esteja a ser avaliada tenha noção daquilo que faz bem e daquilo que faz mal para tentar melhorar.

IN- Quando vão observar aulas, estabelecem roteiros de avaliação?

B1-Depende. Já trabalhei com um Coordenador, que queria que elas fizessem uma estratégia de “drill” de repetição no ensino das línguas. Tínhamos noção que ele só iria observar aquilo naquela aula, eu fazia a minha observação como habitualmente, as estagiárias sabiam que tinham que aplicar os “drills” de repetição daquela colega.

IN- Mais focalizada ou menos?

B1-Menos focalizada, sim.

IN- E em relação à observação deles, costuma ter parâmetros de avaliação que são discutidos, ou fazem uma observação generalista e os aspetos que sobressaem falam sobre eles?

B1-Eu costumo fazer uma observação descritiva, faço uma síntese daquilo que é a aula. No início do ano, faço-lhes uma apresentação daquilo que eu espero ver, dentro e fora da aula, e a partir da primeira crítica, faço referência aos pontos altos e baixos, estabeleço metas para as aulas seguintes, nestas eu vou estar atenta a tudo, o que correu menos bem na primeira sessão, alerto-os para esse facto. No caso das línguas, se há uma colega com dificuldade na pronúncia de determinado fonema, eu vou dizer que apresentou essas lacunas naquela aula e pergunto se as colegas estiveram atentas a isso; se não estiveram, na próxima aula, vão estar, tomar nota das ocorrências, porque não quero ser a única a dizer aquilo que ouvi, pois eu posso ter ouvido mal, e vindo dos colegas, dos pares, é, ao mesmo tempo, um reforço para a pessoa que está a ser avaliada, que não sejam apenas críticas positivas mas também negativas e construtivas.

IN- Nessa parte da avaliação, costuma ser problemática, no sentido como avalia, elas aceitam essa avaliação? Que problemas é que lhe põem?

B1- Sim, a nossa avaliação é maioritariamente qualitativa. Na reunião final, é discutida com o Coordenador, nós propomos a nota, concordam ou não, sempre que possível, chegamos a consenso, não tem havido disparidades nas propostas, em geral, estamos em consonância. Naturalmente, há divergências, no caso do Português o trabalho foi um, no caso do Espanhol foi outro, mas tentamos chegar a consenso para haver um equilíbrio porque há só uma nota, não há uma nota para cada disciplina. Quando eu faço autoavaliação, é sobretudo a nível qualitativo, não lhes peço que se autoavaliem quantitativamente, isso só acontece- penso- na reunião final entre o Coordenador e

IN- Revelam capacidade de autoavaliação?

B1-Nem sempre. Já tive casos em que revelam, já tive casos em que não revelam.

IN- Isso deve-se a quê?

B1-O facto de as pessoas terem passado por uma licenciatura e estarem a terminar o Mestrado e o facto de quererem entrar para o mercado de trabalho, faz com que os estagiários por vezes ponham os seus interesses acima do que foi a sua prestação e inflacionem a nota. Não aconteceu sempre, já tivemos grupos humildes, às vezes, há candidatos que não têm noção do que é autoavaliação e não o fazem corretamente.

IN- Não devia ser uma característica do professor saber avaliar-se?

B1-Deveria, mas na verdade isso não acontece.

IN- As pessoas sentem-se limitadas a uma avaliação. Gostava de saber qual é a importância que atribui ao contexto educativo nas escolas? É fundamental esta parte? Colocando a nossa parte científica a funcionar, é necessário ir à escola? Consegue-se fazer a formação dos professores só na Universidade, a fazer cadeiras teóricas e com um trabalho de simulação de aulas?

B1- Sim, sim, sim, é necessário ir às escolas, é ilusório pensar o contrário. Para mim não faz sentido haver uma formação que não passe pela sala de aula.

IN- Em contexto real?

B1-Em contexto real. Temos, cada vez mais, um espaço que é a sala de aula, que é a sede. Porquê? Somos confrontados, no dia a dia, com atitudes inesperadas, insólitas, e não ter os professores preparados para esta diversidade significaria que o primeiro contacto com a realidade, para muitos, era assustador.

IN- Mesmo assim, já é.

B1- Já é, ou porque são muito boazinhas ou terrível ou não aguentariam a pressão e virariam costas à primeira dificuldade, pois a escola não é a mesma que era há vinte anos, quando eu era aluna. Posso fazer a comparação dos professores que tinha estarem ainda hoje a lecionar e os próprios relatarem a dificuldade que têm com o *stress*, com as constantes circunstâncias a que estamos sujeitos e que não faziam parte da realidade de há 25 anos. Portanto, afastar os professores em formação inicial da realidade da escola seria tirar o ator do palco- voltando à metáfora de há bocado.

IN- Por acaso, tinha pensado em pedir-lhe uma metáfora daquilo que considera ser professor, mas acho que o seu discurso já é ilustrativo. E o que é ser Supervisor, que também é, numa metáfora?

B1-É que eu digo as metáforas sem pensar nelas, se quero sair com um brilharete, não sei se sou capaz.

IN- O Professor também não foi, não é grave. Elas surgem, por vezes, no nosso pensamento, e depois já não surgem. É uma forma... Se lhe ocorrer, faça favor. É curioso também, e há muitas pessoas que se têm socorrido das metáforas porque nos ocorrem coisas insólitas, como dizia há pouco. As pessoas que estão afastadas da área científica e não professores às vezes não fazem ideia das situações insólitas em que os professores se encontram. Habitualmente, costuma partilhar as suas dúvidas, os seus dilemas, com o Coordenador da Universidade? Quando tem problemas, está à-vontade para recorrer a ele? Como é que faz isso?

B1-Sim, tem havido total abertura e ambas as partes para falar das diversas ansiedades, conflitos que possam surgir, não tem nunca havido falta de transparência, pelo contrário, tem havido um diálogo muito saudável entre a escola e a Universidade.

IN- Naturalmente, esta função é de muita complexidade porque tem que ser professor e professor de professores, é um grau de complexidade acima, e já teve episódios menos agradáveis que contribuíram para a sua formação? Os episódios menos agradáveis também contribuíram para o nosso crescimento profissional, para a nossa aprendizagem, para o desenvolvimento profissional de quem está neste terreno. Tem alguns episódios que queira partilhar, episódios menos agradáveis com que aprendeu e mais agradáveis também com que aprendeu?

B1-Bem, desagradáveis tivemos um ou outro caso. Poderia mencionar também há mais tempo, na primeira experiência que tive como orientadora científica, dada a minha conclusão da licenciatura inicial e depois ter vindo a orientar, aconteceu eu orientar duas pessoas que tinham sido minhas colegas na formação, na licenciatura, é uma situação pouco comum, eu orientar alguém que frequentou a minha licenciatura. Uma das pessoas criou expectativas relativo à minha orientação porque relacionou o facto de termos amigas em comum, é um facilitismo - digamos assim- na minha orientação. Como é óbvio, isso não se verificou depois, houve algumas críticas que lhe custaram ouvir, portanto, quando a situação se virou ao contrário, e eu tive de fazer críticas construtivas que tinham base negativa, que a prestação em sala de aula foi menos boa, a aluna achou que, como eu era jovem e não tinha experiência anterior, não estaria habilitada para avaliar bem a prestação, o seu trabalho. Esse foi um episódio menos agradável.

IN- Eu perguntava-lhe sobre episódios que tivessem ocorrido na escola, se bem que não foge muito, pois trata-se de formação inicial.

B1-Sim.

IN- E no campo da formação inicial, estas coisas são menos comuns, mas eu estou habituada a lidar com elas, tenho uma coleção de coisas menos comuns, não são iguais por serem menos comuns. Circunstâncias que, por uma razão ou outra, aconteceram a alguém porque acontecem, são assim.

B1-E voltou a acontecer-me.

IN- A questão é como conseguiu tirar conhecimento positivo, crescimento e proveito desta experiência que não é fácil?

B1-Na verdade, voltou a repetir-se já eu a orientar Espanhol, no primeiro ano, não com uma pessoa que eu conhecesse previamente, não tinha qualquer ligação com a pessoa, não a conhecia, não éramos amigas. No entanto, coincidiu o facto de eu estar a terminar o meu relatório de Mestrado, no primeiro ano, e uma das pessoas estava também a frequentar primeiro ano do Mestrado, como o processo não lhe estava a correr bem, achou que uma das formas de tentar escapar das críticas negativas seria dizer que não estava a ser orientada pela pessoa ideal e que ainda não tinha terminado aquele Mestrado e que, afinal, era uma colega dela que a estava a orientar. Que aprendizagem é que eu tirei de tudo isso? Bem, que o ser humano pode ser muito contraditório e, na verdade, há pessoas e pessoas. Não me sinto

afetada por esse comentário, mas a reação é permitir que eu me escude, me ajude a preparar situações e me previna em relação a comentários desse gênero ou comentários de outros problemas, tanto que o facto de ter trabalhado este ano com estagiárias que eram mais velhas do que eu, não me senti fragilizada nem debilitada na minha autoridade. Da parte delas não senti nenhum desconforto e não houve qualquer falta de respeito por esse facto, também porque a personalidade das pessoas assim o proporcionou. Isto não quer dizer que, no meu percurso, não vá encontrar mais pessoas assim.

IN- Já está prevenida?

B1-Já. De algum modo, foi um escudo e ajudou-me a fortalecer, nesse sentido.

IN- E experiências positivas, teve mais?

B1-Claro.

IN- Uma que tenha sobressaído mais desse percurso?

B1-Para já, de notar é o facto de irmos deixando uma marca positiva na vida das pessoas, por exemplo, o facto de uma das estagiárias ter feito publicamente um agradecimento meu e do outro orientador, na apresentação pública das suas provas, agradecer o nosso apoio durante o estágio; ter sido, este ano, surpreendida, na atividade que organizámos para apresentação pública, pelas estagiárias, com a oferta de um ramo de flores, no palco estava a minha família sem que eu soubesse. Estava lá não só a minha família, como a do outro orientador, a atividade era uma homenagem à mãe, o espetáculo foi sobre a relação entre mãe, pai e filhos, o papel da mãe no crescimento dos filhos e, às páginas tantas, eu e a minha colega fomos chamadas ao palco, tínhamos lá os nossos filhos...

IN- Isso foi na escola?

B1-Foi no Auditório da nossa antiga Direção Regional.

IN- Mas foi no âmbito escolar?

B1-No âmbito da escola, com os alunos lá, a cantarem, a tocar guitarra, a fazerem coreografias, a ler poemas e, de repente, apareceu a nossa família lá com os nossos filhos e um ramo de flores. Isso mostra que elas viram mais do que o nosso lado profissional, conseguiram ir mais além do contacto profissional.

IN- Ainda bem que fala nesse aspeto, para nos enquadramos no lado familiar, mas escolar, que é este, que me suscita esta pergunta: que valor dá a escola a essas suas tarefas? Este cargo que desempenha? Como é que isso reverte a seu favor, do ponto de vista profissional?

B1- Do ponto de vista profissional, eu acho que as atividades e esta atividade teve visibilidade no público, teve um público com a nossa Diretora Regional, a Diretora da CAP, a atual administração da escola, a minha Coordenadora de Departamento, teve, portanto, uma projeção muito significativa e contribuiu também para o meu desenvolvimento enquanto profissional.

IN- Para o seu desenvolvimento profissional...

B1-E também a forma como o meu trabalho é visto pelos outros, na verdade, o trabalho de supervisão está por trás deste tipo de coisas, todo o trabalho que é feito pelos estagiários tem o orientador por trás, para o bem e para o mal.

IN- Não costuma ter tanta visibilidade, é isso que quer dizer?

B1-Não costuma ter tanta visibilidade como teve este ano, por exemplo. Mas, cá está, depende da nossa dinâmica, da nossa postura, na verdade, eu, enquanto orientadora ou professora cooperante, penso que a escola admite o núcleo de estágio, permite que estes estudantes entrem nas suas sala, nas suas turmas, no seu espaço, sem saber quem são, entre aspas, sabem que são estudantes, mas não os conhecem, estão a dar liberdade ao aluno sem esperar nada em troca. Eu acho que, se o trabalho do grupo de estágio, for além da sala de aula e puder ser benéfico para a comunidade escolar, todos ganhamos. Se houver trabalhos que possam ser benéficos à comunidade, porque não incluir isso como uma das tarefas do estágio.

IN- A dificuldade é angariar a disponibilidade dos Mestrados, quando esse trabalho implica para além das horas que são mínimas de permanência na escola, eles estarem dispostos a isso e, por muito boa vontade que tenham, pode não ser compatível com as suas vidas, isso é que me parece, pessoalmente, a dificuldade aí. Agora, como é que consegue fazer isso, como é que se consegue fazer isso? Essa é a dificuldade.

B1-Como se consegue? Com sacrifício.

IN- Tem conseguido fazer isto?

B1- Temos conseguido.

IN- Porque diz temos e não tenham?

B1- Porque eu consigo, mas em parceria com as alunas, com as estudantes.

IN- Com os Mestrados?

B1-Também lhes chamo alunos, peço desculpa. São os estudantes, sim, depende da disponibilidade delas, que também é muito variável. Eu posso exigir que cumpram aquilo que está na lei, mas, naturalmente, que não poderei exigir mais.

IN- Pois.

B1-Se as pessoas estão dispostas a dar mais, isso também tem que ser valorizado. E houve grupos que estiveram dispostos a isso e deram mais, houve outros que não estiveram tão dispostos.

IN- E isso cabe nos parâmetros de avaliação dos Mestrados? Dentro do parâmetros que a Universidade estipula cabe esse trabalho?

B1- A disponibilidade? Penso que sim. Nos meus parâmetros, naquilo que eu avalio, entra. É óbvio que a palavra final cabe ao Coordenador, mas essa informação também lhe é passada, do trabalho que é feito não só dentro da sala de aula, mas também fora da sala de aula.

IN- O que é que a motiva a continuar ou não o vai fazer? Vai?

B1- A motivação é, de facto, em primeiro lugar, o relacionamento interpessoal, o contacto com a Universidade porque acho que é sempre benéfico manter-me atualizada, há um contacto com tudo o que há de novo nas licenciaturas, em Didática e Pedagogia, que elas possam trazer para o contexto da escola, é benéfico, por exemplo, se há um Seminário interessante, que eu possa assistir, eu fico a saber, não só dentro da área de supervisão, mas de outras que me possam interessar. Penso que é gratificante a tarefa de ajudar outras pessoas a fazer aquilo que eu gosto, que é dar aulas. Se eu puder, de alguma forma, contribuir para o crescimento profissional destas pessoas, eu fico contente.

IN- Ora bem, ia perguntar-lhe só outra coisa, não estava previsto, mas ocorreu-me agora: gostaria de saber se tem, na escola, outras tarefas ou outros cargos na área da supervisão ou na avaliação de colegas?

B1-Não.

IN- Não pertence à bolsa externa dos avaliadores, não?

B1- Não, a minha idade não me permite entrar em determinados grupos de trabalho porque, a nível da bolsa de avaliadores, eu não reúno tais condições: posição no escalão, idade, tempo de serviço. Acaba por ser um bocadinho atópico porque estou posicionada no primeiro escalão e não encaixo em determinados parâmetros, a não ser que faça mesmo falta, como no caso da supervisão, não havia candidatos e acabaram por aceitar a minha candidatura. A única coisa que eu tenho extra, diga assim, é o de professora classificadora, pertenço à bolsa de professores classificadores, chama-se Bolsa dos Classificadores do GAVE. Não sei se isso tem alguma relevância.

IN- Eu devia colocar no início para a caracterizar, mas não faz mal, eu depois...

B1-Eu, se calhar, também não fiz menção disso porque não associei uma coisa com a outra.

IN- Quando lhe perguntei pelas outras funções, estava a ver pessoas e não me lembrei desta questão das Bolsas, que também existem, mas vou colocar na sua caracterização. Não vou identifica-la, mas, no início, na caracterização, vou incluir isso mesmo. Também não me lembrei da questão do tempo de serviço que, sendo de onze anos, não lhe permite estar num escalão que lhe permitisse essas contas.

B1-Claro.

IN- Olhe, ficamos por aqui, se não se importar, desligo e não quer dizer que terminemos a conversa, mas vou terminar a gravação com o meu agradecimento muito especial porque estes são momentos muito difíceis de conseguir e eu quero realçar este aspeto, que há muito poucas pessoas disponíveis para expor o seu trabalho, partilhar o seu trabalho, sobretudo no âmbito da supervisão, é uma das grandes dificuldades neste terreno. Quero agradecer-lhe por tudo, este material é extremamente precioso para mim e para a investigação nesta área. Portanto, fica aqui registado. Obrigada e também foi um prazer.

IN- Muito obrigada.

ANEXO nº 9: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Coordenador CO 1 (UA)

IN- investigadora; B1-entrevistada

Entre parênteses - (tradução para português das expressões em inglês; nomes próprios de pessoas/lugares substituídos por designações equivalentes)

-Idade: 58 anos

-sexo: masculino

IN- Situação profissional. Nacionalidade: americano

CO1- Leitor especialista com mestrado em Inglês como segunda língua.

IN -Tempo de experiência como coordenador.

CO1-Desde 1989, desde o estágio do Ramo Educacional, estive 15 anos a trabalhar e depois parei 4 anos, recomecei, mas é mais de 20 anos de experiência.

IN- cargos que desempenha, além do de coordenador.

CO1- Professor de IPP (Introdução à Prática Profissional).

IN -Tem alguma formação específica da área da supervisão de professores – Formação na área da supervisão?

CO1- Sim, estudei na universidade de Havai, nos USA, fiz um mestrado de IFL, Inglês como língua segunda.

IN -Mas essa formação é sobre didática, didática da língua, não?

CO1- sim e não. É sobre didática e pronúncia, escrita e também com uma componente de orientação em formação inicial de professores, pessoas que querem entrar na profissão. Sim, posso dizer que é uma formação em supervisão.

Quanto tempo demorou a realizar esta formação?

CO1 – Dois anos, quatro semestres.

-Pode descrever como é este seu trabalho, as tarefas que realiza no âmbito da formação de professor?

CO1- Oriento os mestrandos orientei o Ramo educacional, dou Didática na universidade, sou mentor dos estagiários do Mestrado em Ensino de Inglês, nas suas práticas nas escolas, agora chama-se IPP, Introdução à Prática profissional, 1, 2, 3, e 4. Também faço a orientação na realização do relatório final para a defesa oral e escrita, do mesmo relatório.

IN- Ao realizar a tarefas que descreveu orienta a sua ação tendo em conta um “tipo de professor”, que pretende formar, tem uma ideia do professor que ajuda a formar. Tem na sua ideia que tipo de professor está a ajudar a formar?

CO1-Não percebi bem a pergunta?

IN- Tem em mente um perfil de professor que está a ajudar a formar. Que tipo de professor devem ser os seus alunos, no futuro? Pode explicar?

CO1- Ahh, sim, sim, sim claro. Deve ser um professor humanista, comunicativo, que coloca o aluno no centro da aprendizagem e que deve centrar o seu trabalho na “target language (língua-alvo)”. Isto raramente acontece!

IN- Partilha a sua “ideia de professor a formar” com os orientadores da escola?

CO1- Sim, é a melhor linha de orientação dos nossos trabalhos: como é aprender, qual é a melhor maneira, mas na realidade, as forças em volta, a realidade das escolas é contra a minha ideia que quero pôr em prática. Essas forças ganham neste momento. Nós (eu e os alunos/mestrandos) falamos, planeamos, referimos qual é a importância da gramática e a importância da vertente comunicativa, mas quando eles entram nas escolas, nada fica assim, é gramática, gramática. Na segunda semana do mestrado eles entram na realidade da escola e são mais controlados pelo manual, pelos hábitos do professor cooperante e pelos testes/exames. Eles precisam de preparar os alunos, na escola, para esses exames. Tudo isto é ao contrário da minha ideia...

IN- Talvez por causa dos programas da disciplina, não?

CO1- Sim e por causa do Ministério da Educação, e da maneira como introduz estes novos programas, sem qualquer ajuda ou apoio, isto assim é quase uma “garante for failure”, receita para o falhanço.

IN- Como se pode resolver este problema, qual é a sua sugestão? Dar formação aos professores? Mudar os programas?

CO1- A mudança foi feita bem, a de 1995 e 2003, acho, não me lembro bem. Estas reformas que estão no papel são belíssimas, mas sem cursos de acompanhamento ou sessões para explicar as ideias, as noções Nas escolas as pessoas só receberam os programas no papel ou pela internet, verificaram quais os campos lexicais, a gramática e voltaram a ensinar da mesma maneira como faziam há 20 anos atrás.

IN- A teoria não está relacionada com a prática?

CO1- Sim, é isso, não há ligações.

IN- Quando reúne com os professores das escolas, quais são os assuntos de que falam, nas reuniões?

CO1- Nos anos passados... no passado, no tempo do Ramo Educacional falávamos individualmente sobre cada um dos estudantes, como era com eles como trabalhavam, bem sim ou não. Eu acho que sou o único leitor na faculdade que ia observar os alunos na sua prática, nas escolas, sem ser obrigado pela universidade, era a minha ideia, a minha maneira de trabalhar a minha forma para apoiar melhor os meus alunos. Agora no mestrado faço isso mais vezes. Assim podemos ter conversas mais práticas, sobre as aulas, para ajudar os alunos a tratar vários problemas e comentar o que está bem e coisas assim. Outras coisas são as coisas administrativas da faculdade ou da escola e quem tem de fazer o quê.

Nos anos 80, no Ramo Educacional, tivemos 20 professores cooperantes e agora temos 3.

IN- Agora é muito menos. Não há candidatos para o mestrado ensino.

CO1- Também os alunos candidatos eram 30 por cada semestre e agora tenho 2.

IN- Agora não há candidatos.

CO1- Agora mesmo, não sei... (suspiro). E agora mudou para o Instituto de Educação, está fora do nosso edifício, claro é metafórico, está fora das nossas mãos...

IN- Mas continuam a ter as didáticas, do Português, do Inglês...

CO1- Sim, mas não sei quantos candidatos há, se temos candidatos.

IN- Possivelmente porque os alunos sabem que depois dificilmente têm lugar no ensino, não há vagas para ensinar, vagas para professores, então não têm motivação para investir, para estudar, então ...

CO1- Sim, exato, claro. O horizonte é um bocadinho negativo. Os alunos sabem que depois dificilmente têm lugar no ensino, não há vagas para ensinar, vagas para professores, então não têm motivação para investir, para estudar, então ...

IN- Se eu percebi bem, na altura do Ramo Educacional, ia poucas vezes às escolas, mas agora vai mais vezes? Quantas vezes vai às escolas, por ano?

CO1- Não percebi.

IN- Quantas vezes, quantas aulas vai observar nas escolas, por ano letivo?

CO1- Vou uma no primeiro semestre, uma no segundo e uma no terceiro semestre.

IN- Ou seja, uma no primeiro ano, duas no segundo ano da formação.

CO1- No quarto semestre eles não têm aulas.

IN- Conhece o perfil do orientador com quem trabalha e o que ele pensa acerca da formação inicial? Os professores das escolas, conhece-os bem, conhece a sua preparação científica e a sua formação?

CO1- Sim conheço, os três que agora temos são do antigo Ramo Educacional e já trabalhamos há quinze anos. Sim conheço bem o trabalho deles, não conheço a formação deles actualmente, mas conheço a sua prática, isso conheço, sim.

IN- Acha que estes professores devem ter uma formação supervisão? Orientação de professores?

CO1- eles fazem bem o seu trabalho, oficialmente não sei se o devem ter com obrigatoriedade.

IN- Estes professores deviam ter formação sobre como e o que observar e como orientar e avaliar professores?

CO1- Ahhhh, uhhhh, well, não sei.

CO1- Nesta situação é difícil dizer sim ou não, porque se eu digo sim, implica que eu queria que todos os professores tivessem algum curso, alguma formação sobre supervisão e eu não queria isso, não queira estabelecer uma regra limitadora para ser professor cooperante. Não sei ... Seria bom ter uma entrevista com o professor cooperante ou uma sessão de observação da cooperante. Isto é outra maneira, compreende? Tem é que haver uma maneira de avaliar as competências em sala de aula do professor cooperante. Agora qual é a melhor maneira para

fazer exactamente isto? Nas escolas de 3ºciclo e secundárias não há professores que queiram vir trabalhar connosco.

CO1- É sempre bom se alguém ter estas horas de formação. Mas não há ninguém na universidade (nome da instituição) com horas para fazer uma coisa assim, essa formação. Não temos, mas isso é outro assunto, talvez...

IN- Pois claro.

IN- Qual a sua principal preocupação em relação ao perfil e trabalho dos cooperantes, nas escolas?

CO1- Ahhhh, ahhh (suspiro) eu acho que é a falta de tempo para estar na faculdade e falta de tempo para estar com eles na escola e também ... isto é difícil dizer, mas vou dizer. Eles, por um lado, fazem trabalho comigo, nas escolas fazem o trabalho com os mestrandos, mas não têm tempo, são estas duas coisas por causa do sistema que nós temos.

As escolas do ensino básico e secundário não têm ligação com a universidade (nome da instituição) ou qualquer outra universidade. São dois sistemas separados e por isso é difícil ter uma “honest communication”(comunicação aberta). Depois de 20 de experiência tenho mais honestidade para dizer isto, mas é o problema maior para resolver é esta falta de comunicação entre escolas não só com os professores cooperantes, em primeiro lugar, mas os com o próprio sistema de ensino básico e secundário em segundo lugar e em terceiro com a própria universidade.

IN- O problema maior não é da parte dos orientadores. Então qual é o problema do sistema educativo, na sua opinião?

CO1- A falta de comunicação, de transparência de objectividade. Falta algo. Por exemplo, os alunos que chegam ao primeiro ano da faculdade, quase todos os professores dizem que eles não sabem português, não têm cultura eles... Para mim, posso fazer uma reflexão sobre a falta de comunicação/ligação entre os dois, três sistemas de educação.

IN- É também um problema da falta de qualidade do próprio ensino português?

CO1- Não sei. Qualidade, não sei. Sei que não existe autonomia, acho que não existe autonomia dos alunos do ensino secundário, no 12º, e até em algumas situações dos alunos da universidade. Os professores queriam que eles tivessem autonomia e espírito crítico... Isto não está a acontecer... Isto está nos programas, mas não está na realidade prática das escolas nem da universidade. É um golpe, há muito trabalho para fazer e acho que os professores na universidade não têm paciência para trabalhar o suficiente com os alunos.

IN- Não têm tempo?

CO1- Acho que sim.

IN- Quais são as características que o professor cooperante deve ter? O que deve saber? já me disse que tem de ser comunicativo, mas para além disso que saberes práticos pensa serem necessários para o desempenho das funções de professor cooperante?

CO1 – Deve ter uma mente aberta e...o que vou dizer é quase impossível, ter mais liberdade em relação aos Programas da escola, do ministério da educação para fazer “project work” (trabalho de projeto) pair work (trabalho de pares) ou coisas ligadas ao plurilinguístico de maneira a desenvolver os domínios linguísticos dos seus alunos e também a possibilidade de elaborarem

os exames finais dos seus alunos. Quase uma liberdade para sair da, como se diz, standardização da escola básica e secundária. Eu sei que isto é quase impossível ...

IN - Algumas coisas são responsabilidade do ministério, como o exame.

CO1- Nos novos programas existem estas sugestões, pode encontrar sugestões na página 30, 35, tem sugestões para libertar as pessoas do Programa, mas “sugestões”....esta palavra não é bem ... ahhh... O que eles querem.... O que é preciso? Ensinar! Pode descobrir isto na página 60, onde está a lista de verbos, léxico a gramática, coisas assim.

Por isso, se temos alguns candidatos a professor cooperante, queria realçar estas sugestões do Programa, isso para mim é um problema resolvido. Isto não é a idade, é a mente, onde estão as ideias que eles têm?

IN - Talvez seja a rotina. Estão habituados a seguir muito os manuais, fazem sempre igual, repetem.

CO1 – Os autores/editores mudam um bocadinho. O English Fantastic (manual escolar) está uma coisa do passado. Agora tem as suas férias a família, tal tal, mas também a sequência do vocabulário, da gramática, escrita das palavras, preenchimento de espaço é ainda muito gramatical translation (tradução gramatical).

IN - Os autores dos manuais mudam pouco? Os manuais refletem pouco as sugestões do novo programa.

CO1- Isto está refletido nos professores em geral e nos professores cooperantes.

IN - Como se pode resolver isto? Trabalhar sem manual?

CO1- Dinamite!

(Risos)

Trabalhar sem manual?

CO1- O que pode mudar mais rapidamente e de forma mais eficaz tem de ser ... o gabinete de avaliação

IN- Desculpe mas não percebi.

CO1- O GAVE (o mesmo que IAVE). Se eles mudarem os exames finais para uma maneira mais comunicativa, com várias opções para que os professores possam adaptar àquilo que trabalharam nas suas aulas e à abordagem que fizeram durante o ano com os alunos, mais prática, mais “tune centred” (harmoniosa/em sintonia). Se eles pudessem fazer um exame por ano, os alunos podiam fazer esses exames de forma mais confiante e criativa, com base nas aulas que eles tiverem. Isto pode ser um sinal para os professores mudarem a sua maneira de ensinar .

IN -Os professores com quem trabalha têm essas essas características de comunicabilidade e criatividade?

CO1- Acho têm, essas características, cada um deles tem, mas não as usam por causa do mundo deles, da sua situação nas escolas deles. Sim pode fazer, podem fazer, mas estão um pouco limitadas nas noções que eles podem trabalhar.

CO1- Por dois anos podem fazer alguma mudança no pensamento dos mestrados. Os Professores cooperantes também recolhem evidências do que os mestrados podem fazer, tanto nas “peer teaching” (codocência/Codjuvância) na faculdade e quando trabalham com eles nas reuniões para trabalhar os planos de aulas. E também na execução prática da planificação. Mas realmente não têm muita evidência depois do mestrado se eles continuam nessa trajetória, ao regressarem à sua situação no trabalho, se o têm... Pois, se eles têm trabalho... o que também é um problema. Ficam parados no tempo. Nós dizemos “flash in the pan” passam e esquecem (êxito passageiro).

IN- Pelo menos os professores cooperantes podem fazer alguma coisa nesses dois anos. Isso já é bom.

CO1- E eles fazem, só que é limitado por causa, por exemplo, os alunos têm 4 horas para ensinar, 4 aulas, é muito pouco para fazer outras coisas, pois isso é integrado no programa de trabalho da professora cooperante. Por exemplo, se ela está na unidade sobre “fashion e present perfect” (moda e o pretérito perfeito) os mestrados têm de ensinar “fashion e present perfect”. Não têm muita liberdade para criar alguma coisa diferente, fora do programa do professor cooperante e isso é mandado pelo director (de turma na escola. Não há muita margem.

IN- O que é que o preocupa no desempenho dos mestrados?

CO1 – Eu propus um curso na licenciatura, no terceiro semestre, nível 2 para introdução ao ensino da língua inglesa e quem queria fazer o mestrado em ensino tinha que ter este curso ou equivalente. Mas colegas... Ahh, não, não, não temos tempo para isso... Se os mestrados entram no mestrado com uma base de linguística ou como ensinar (base geral) ficam melhor preparados para começar os estudos sobre como ser um professor de línguas.

Por isso, no primeiro e segundo semestres estão num mundo diferente, normalmente querem receitas sobre “como fazer”, não têm criatividade ou interesse para pensar como fazer com as pessoas. É uma perspetiva “I’m the teacher, they are the students” (eu sou o professor, eles são os alunos) em vez de como fazer como um ambiente agradável “risk free” (livre de riscos). O que podemos descobrir? Outra cultura, outra língua, ambos? Isto para mim é uma luz necessária que temos de ligar.

IN- A competência linguística dos mestrados é um problema?

CO1- Sim, depende muito. Por exemplo, agora tenho um aluno que é português/australiano, ele fala inglês como um australiano, muito bem e outro com nível 13, 14 em inglês, mas estranhamente o teste para entrar no mestrado em Inglês é um teste de português.

IN- É porque o teste é igual para todos os candidatos a mestrado em ensino.

CO1- Não sei, mas é muito estranho: “- Vou para um mestrado em ensino de Inglês. - Então faz um teste em português.”

IN- Devia haver esse teste em Inglês?

CO1- Ou entrevista, ou outra coisa...

IN- Possivelmente porque os candidatos são poucos, hoje em dia, se vão seleccionar muito não há alunos para se inscreverem.

CO1- Mas na mudança do Ramo Educacional para mestrado cortaram a variante de Português/Inglês. E esta era a mais popular no Ramo Educacional. No departamento de

português entendemos que o ensino do português é diferente como língua materna, é diferente do ensino de uma língua estrangeira, mas na reforma do mestrado acho que vai incluir o Português/Inglês mais uma vez.

IN - O Ramo Educacional era melhor ou pior que o mestrado em ensino?

CO1- Hummm, não e não.

(Risos)

Este modelo foi completamente (incompreensível) Na reitoria as pessoas não ligada ao ensino (de qualquer coisa) acho escreveram alguns programas “modelando” o Ramo Educacional , esta é uma palavra... sem um pensamento sobre o que está bem no que está mal. Mudou o nome de Ramo Educacional para Mestrado em Ensino, com os mesmos cursos, os mesmos atores e estão “pioríssimo” para os alunos. Eles têm aulas cinco dias por semana, cinco/seis horas de aulas por dia, tanto trabalho sobre História da Educação, Ciências educacional, Didática do Francês, didática do Inglês... na perspetiva pedagógica, o Ramo educacional estava bem pensado.

IN - Se percebi bem nenhum destes modelos de formação é bom.

CO1- Nenhum. Não, não, os dois estão mal.

IN - O que se poderia melhorar já?

CO1- Mais tempo na escola com a supervisão de membros da faculdade e dos professores cooperantes. Podemos ter aulas lá, na escola deles. Nem precisam de vir cá à faculdade. Nós é que precisamos de ir lá.

IN - Os professores universitários aceitavam isso?

CO1- Não, mas isso não tira o valor pedagógico dessa prática: if you want do something right... (se queres fazer uma coisa bem feita...)

IN - A escola é importante neste processo, enquanto contexto da aprendizagem prática?

CO1- É fundamental, em conjunto com a reflexão teórica e reflexão sobre a prática das boas práticas das aulas de comunicação com vista à liberdade e autonomia, isso é muito importante.

IN- Que problemas têm os professores cooperantes falam-lhe problemas, nas escolas. Que problemas lhe relatam?

CO1 – É muito difícil ter autorização para trabalhar como professor cooperante nas escolas porque isso implica ter reuniões às 5^{as} feiras na universidade ou com os mestrandos e também para os incluir nas aulas delas. Os professores cooperantes têm aulas às 8, 30da manhã ou 8 da noite e é muito difícil conciliar os horários com os dos mestrandos porque, como lhe disse, eles têm horários pesados das aulas teóricas na faculdade.

IN-É difícil conciliar o trabalho teórico na universidade com o prático nas escolas, é isso?

CO1- Sim, e também com as deslocações, alguns estão em Almada outros na Graça.

Também os Programas... nós estudamo-los na faculdade. Os conteúdos que apresentam na sala de aulas nem sempre estão de acordo com as ideias transmitidas e o compromisso nem sempre é fácil. Os professores cooperantes dizem quais são as minhas ideias e o que é preciso fazer com se fazer isso com escolha múltipla, gramática. Os conteúdos de gramática por exemplo surgem

pouco contextualizados. É só metalinguagem, por exemplo: o presente perfect é formado com isto, isto , isto.

IN- Ou seja, não integrado numa perspectiva comunicativa. Outro problema que os cooperantes relatam?

CO1- É a falta de tempo e muito trabalho porque eles são mais velhos, mais experiente e têm direção de turma, têm de avaliar colegas, enfim...

IN- Pois é porque não é dada importância a este estatuto de orientação, de professor cooperante.

CO1- Agora não. Antigamente no Ramo Educacional era uma coisa reconhecida, agora não agora é “ What are you doing?” Era o prestígio, tinha mais tempo, antigamente eles recebiam uma remuneração para as deslocações. Agora não, é mais problemático do que um benefício para a escola. A faculdade (nome da instituição) não dá nada, é só: “Vocês têm de fazer, tal, tal”... como um rei e esta não é uma maneira de tratar as pessoas.

IN- Pois não! (risos) Importa é confirmar que a escola é importante e que todos (mestrandos e orientadores) deviam ter mais tempo para realizarem as tarefas de formação.

CO1- Tempo de qualidade.

IN- Conhece o modo de trabalhar dos professores com quem trabalha? Se eles são mais diretivos ou não dão margem para liberdade, qual é o estilo de supervisão deles?

CO1- Temos escolas mais experimentalistas onde planificamos e trabalhamos em conjunto com membros da faculdade (e de nome de duas universidades do centro/sul do país)e temos alunos experimentalistas e temos alunos escolas experimentalistas (até voluntários) que experimentam aulas (à margem das regras do ministérios) e reflectivos sobre a ideia do sentido da educação em línguas estrangeiras. Mas isto não é a regra na minha vida. Países como a Finlândia e a Dinamarca têm estas coisas, mas aqui isto não vai chegar.

IN- Isso é uma paragem para reflectir e rever.

CO1- Não como se faz isto agora, talvez seja preciso dinheiro ou pessoas voluntárias para fazer isto, é complicado.

IN- Voluntários? Não deveria ser parte do papel das pessoas da escola? Que acha.

CO1- mas isto que estou a dizer era mesmo com voluntários. Nem todas as pessoas fizeram isto, eu sou o único.

CO1- Para mim, eu aprendi muito nessas visitas às escolas e mudei as minhas sessões de didáticas e aulas de IPP para sei qual é a situação que eles têm na escola e assim posso fazer sugestões, técnicas para melhor a parte teórica. Se eu não fosse lá não tinha ideia das prioridades e do que é preciso tratar do ponto de vista teórico.

IN- Ia justamente perguntar-lhe qual é o benefício para si de ir às escolas ver as aulas, conversar com os mestrandos e com os professores

CO1- Este “eye opening” (abrir os olhos /estar atento) é bom para ver como é a sala de aula com 30 alunos de 15 anos ou entre 14 e 19, na mesma aula, para tentar entender as palavras do professor, eles querem entender, mas vejo que na realidade há pouca oportunidade para a

expressão individual desses alunos em língua estrangeira. Não sei se é diferente em francês ou espanhol ou alemão ou...

As aulas de inglês ainda são muito tradicionais. O professor fala em frente aos alunos e eles escrevem nos manuais ou nos cadernos deles. Outras coisas mais pobres acontecem.

IN- É fundamental observar as aulas para ver ...para perceber a situação real...

CO1- É fundamental para entender a situação, os problemas dos alunos.

IN- Como é que transmite, se transmite, essas suas ideias, observações ou sugestões, aos mestrando os e aos cooperantes?

CO1- Nós temos sessões de feedback depois da aula imediatamente ou na aula seguinte na universidade com e sem a professora cooperante e, no segundo semestre, os professores cooperantes escrevem um relatório qualitativo sobre o desempenho dos alunos e também tenho o relatório com tudo o que fizeram e mais importante com uma secção, um capítulo de reflexão sobre o que aconteceu, o que estava bem o que precisam fazer para avançar na profissão deles. E também nos semestres seguintes podemos continuar a ter aquele diálogo sobre o que observei: o “-Então, lembram-se o que aconteceu com o João, o que eu observei?” ... É muito importante ter estes pontos de reflexão, como é que se diz... de “communal experience”.

IN- De experiência comum?

CO1- Sim, então nós podemos dizer: Então o que é que acontece quando o aluno disse ao professor “Eu não tenho livro!”. O que é que eu fiz? É muito importante ter estes pontos de diálogo ao longo do curso. Abre um diálogo mais profundo entre eu como professor da faculdade e o mestrando.

IN- Esse feedback de que me está a falar e que é importante falam também dos aspetos positivos que observam?

CO1- Sim, também, dizemos isto está excelente, mas o trabalho de pares está mal, por exemplo, e depôs referimos como se pode fazer melhor.

IN- Já referiu que aprende muito com a reflexão e observação nas escolas. Na sua opinião, os professores cooperantes também aprendem com esta reflexão que fazem?

CO1- Sim, mas não tenho uma medida e realmente não queria avaliá-los.

IN- Percebe se eles mudam as suas ideias ou as práticas como consequência da reflexão e da observação, é isso que estou a tentar compreender.

CO1-Sim, eu acho que sim, mas realmente não tenho uma medida para dizer definitivamente sim.

IN- Assim resumidamente, numa palavra ou frase, numa metáfora o que é ser professor?

CO1- Uma palavra?

IN- Resumidamente, não quero pedir muito. Numa frase, numa metáfora o que é ser professor?

CO1- Vou ligar duas palavras: Creative, paciente. Não é paciência criativa é por outra ordem. É de professor paciente e criativo.

IN- Ser professor é ser paciente e criativo.

CO1- Ser professor é ser criativo e paciente.

IN- Resumidamente o que é ser professor e ser supervisor. O professor (nome do entrevistado) é supervisor.

CO1- Não entendi.

IN- O que é para si ser supervisor. O professor (nome do entrevistado) é supervisor, supervisiona.

O (nome do entrevistado) é professor e também supervisor, orientador?

CO1- Sim , ahhh, eu ..

IN- Tem vários papéis, não é?

CO1- Sou orientador de teses de relatórios.

IN- Não estava a falar disso, estava a falar do seu papel

CO1- professor, orientador, mentor ...

IN- Supervisor?

CO1- Sou assistente da aprendizagem, Assistant in learning. Supervisor é mais para uma fábrica, não é para mim.

IN- Ahhh... Já compreendi o seu ponto de vista. O que é ser assistant in learning?

CO1- Sou uma pessoa que pode ajudar a guiar os alunos para a autonomia, a criar etapas limitadas, dependendo da capacidade dos alunos para alcançar os objetivos de forma mais fácil. É uma pessoa que deve encorajar, dar feedback positivo e indicações para fazer melhor. É um amigo, uma pessoa que está ao lado deles para ultrapassar os problemas que os programas colocam. Uma pessoa que está ao lado deles para ajudar a sobreviver aos problemas que têm de enfrentar o seu dia-a-dia.

IN - A sua experiência neste seu papel as suas experiências têm sido mais positivas ou negativas, no geral.

CO1- Ahhh (suspiro, pausa) mais positivas. Mas tenho um C/1/2 em língua, não é de mestrado nem nada assim de línguas e o projeto final é escrever um relatório, um tópico á escolha, mas tem que ser de acordo com APA (American Psychological Association). Eu expliquei sobre plágio, mostrei exemplos, etc., dei-lhes muita liberdade para fazerem isto, mas tem estas regras da APA, conhece?

IN- Não.

CO1- Uma maneira para escrever as...

IN- Ahhhh sim claro, já sei, as normas APA.

CO1- Se fazem copy past, vou descobrir. Mostrei alguns exemplos e ao fim, 4 de 30 fazem esse copy past. É muito triste para mim, para dar esta energia de mostrar como se devem fazer as coisas sozinhas, de modo autónimo, com as ideias dos outros indicadas nas referências, não tive

sucesso. Mas isto é apenas uma minoria. Eu posso dizer positivamente que tentei, posso dizer que tentei e isso é positivo, mas não é cem por cento.

IN - É uma minoria, mas está motivado para continuar o seu trabalho?

CO1- Todos os dia não. (Risos)

IN – Não vou fazer muitas mais perguntas... julgo que percorri as questões nesta hora de conversa.

Tenho muito que lhe agradecer por colaborar neste trabalho porque são poucas as pessoas que aceitam falar do seu trabalho junto de professores. É um problema...

CO1- Quer...

IN- Desculpe?

CO1- Se quiser algumas perguntas por escrito em versão final, pode mandar.

IN- Acho que fiz todas as perguntas, mas agradeço, sim. Quer que eu lhe mande as respostas por escrito, versão final?

CO1- Para mim? Não?

IN- Já sabe que vou manter o anonimato, como é regra da investigação, como é a norma. Queria comentar isto consigo que é o facto de que as pessoas realmente não querem conversar sobre o seu trabalho com os professores. Esta é uma dificuldade que eu já senti quando fiz o mestrado, há alguns anos e também sinto isso, agora que estou a fazer o doutoramento. Estes testemunhos são muito preciosos, por isso, tenho muito que lhe agradecer.

CO1- Escrevi um artigo "Change - yes we c..."?

IN- Desculpe o professor escreveu um artigo "Change - yes we can"?

CO1- Escrevi um artigo "Change - yes we can't..."?

IN- Ahhh...

CO1- Eu perguntei aos meus colegas na faculdade, são cerca de 80 quais são os problemas que existem na educação no ensino básico, secundário e na universidade? O que se pode melhorar? O que está bem, o que é bom, etc. ? Acho que 10 entre 80 responderam. Esses 10 tiveram muuuitos cuidados nessas respostas... Acho que ninguém queria este diálogo que nós tivemos nesta hora, eu acho... E isto é parte do problema também.

IN- Essa parte é um grande problema de facto. As pessoas não querem mostrar o seu trabalho, sentem-se inseguras. É um grande problema que verifico nas pessoas que trabalham na formação de professores.

CO1- Muitas pessoas estão guardadas no território delas e isso tem de mudar se queremos mudar para um mundo melhor.

IN- Professor, não lhe tomo mais tempo. Agradeço muito esta sua disponibilidade, gostei de o ouvir. Obrigada.

ANEXO nº10: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Coordenador CO2 (UB)

IN- investigadora; A2-entrevistada

Entre parênteses - (nomes próprios de pessoas/lugares substituídos por designações equivalentes)

IN- Agora estamos a gravar, agora sim.

CO2- De vez em quando vamos olhando... olhe para, olhe para o display, porque, porque ele...

IN- Ainda bem que o fez, foi uma ótima maneira de nós verificarmos isso.

Agora sim, não temos dúvida que isto está a gravar, depois do nosso pormenor técnico, já dissemos a idade, o sexo, masculino, a situação profissional, no sentido de fazer o perfil do entrevistado, que é o Sr. Professor. Já sabe se houver algum nome, que nós digamos, de algum professor, nós depois tornaremos anónimo e codificamos...

CO2- Tudo bem, tudo bem.

IN- Mas sobre os cargos que desempenha, a sua experiência de Coordenador, nos tais quatro anos que já me disse ter. É que gostava de ouvir...

CO2- Exatamente, sim, exato. Então, como Diretor de Curso do Mestrado em Ensino do português e do espanhol, vou dizer o nome do Mestrado abreviado porque o nome é muito comprido...

IN- Diga, diga sim, se faz favor, diga. As dinâmicas das universidades e a história das universidades é um bocadinho diferente, de universidade para universidade e portanto, é natural.

CO2- O licenciamento, o curso de Mestrado de Ensino do Português e do Espanhol, ou do português e do francês, para o 3º Ciclo e Secundário. Estou à frente do Curso como Diretor há cerca de quatro anos. E quatro edições do Curso, portanto. E, neste sentido, acabo por ser responsável pela prática, depois supervisionada, dos alunos que a fazem, ou responsável também por aqueles que têm a creditação. De qualquer das formas, aquilo que eu optei por fazer, a Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, representa quarenta e dois créditos e meio, no total cento e vinte, a nível do plano de estudos e, portanto, é bastante, é um peso considerável, representa um ano letivo inteiro, se bem que, no terceiro semestre, eles têm uma presença menor na escola porque ainda têm... fruto daquilo que é o termos que meter muita coisa dentro de quatro semestres. Eles, no primeiro semestre, estão já fazer a prática nas escolas, mas têm ainda algumas unidades curriculares aqui a frequentar. Por exemplo, a Didática da Língua Estrangeira, o que para mim é um bocadinho... é tardia a introdução da Didática da Língua Estrangeira nesse semestre, mas pronto.

Coordeno o curso em geral, mas decidi que, decidimos, a Comissão de Curso decidiu, que seria conveniente que o responsável formal pela Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada não fosse, não acumulasse, não fosse o Diretor de Curso, portanto... Não haveria necessidade de acumular esta função, como acontece em muitos outros Mestrados em Ensino que temos aqui. O que temos aqui, por questões práticas, é que o Diretor de Curso é o responsável pela prática de Ensino Supervisionada, nós decidimos que seria conveniente ter um outro rosto, como dizia há pouco, ter outro rosto, ter uma outra cabeça a pensar e juntarmos à equipa diretiva do Curso, que funciona como uma espécie de Comissão Diretiva do Curso, no sentido – assim- mais alargado, um outro docente que, aliás, tem uma experiência alargada de Coordenação de Estágios, de todos os estágios da Universidade, no modelo anterior. Portanto... e o modelo anterior era um de Licenciatura em Ensino de, neste caso, português e francês, ou Português e Inglês, e que era uma licenciatura de 5 anos, com um último ano, que era o estágio integrado. E, portanto, esse docente, que é um colega aqui do departamento, é ele o responsável, formalmente, pela prática de Ensino Supervisionada, mas isto implica que, sempre que há reuniões ou algo que seja trabalho de Coordenação da Prática, posso ir eu, pode ir ele, podemos ir os dois, não é?! E é também um elemento diferente, não acumula também com os outros elementos da Comissão de Curso, isso também foi um critério... A Comissão de Curso são três elementos, eu, outra colega do Departamento de Pedagogia e Educação, e um colega do Departamento de Linguística e Literaturas, responsável pela introdução até do Espanhol aqui, na Universidade (designação da universidade). É um Professor originário da região da Estremadura, o Professor (nome do docente), espanhol, portanto. E somos os três, mais o colega da prática de Ensino Supervisionada, o que parece, o que é muito bom na altura em que temos que tomar algumas decisões porque as pessoas que chegam a este curso são pessoas com perfis muito diversos, muito distintos e, às vezes, temos que ter um funcionamento quase casuístico com eles. Temos que analisar processos e quatro cabeças pensando é sempre melhor que uma só, não é?

IN- Já conversámos um bocadinho sobre isso, mas agora, para registar, realmente tem essa experiência de ter... acumulou uma experiência que foi um modelo anterior de 5 anos, não é? E agora este, que habilita para o Mestrado em Ensino, que é uma experiência diferente, uma vez que apanhou aquela fase, também, de transição para o modelo de Bolonha. Não é assim?

CO2- Sim.

IN- Mas diga-me uma coisa, como é feita essa parceria com o colega da Universidade espanhola, não é?

CO2-Ele é docente neste momento...

IN- Ele é docente aqui?

CO2- Ele é docente da Universidade.

IN- Ah. Não há outra Universidade envolvida?

CO2- Não. Por acaso, estamos neste momento em negociações, ainda que informais, no sentido de termos uma colaboração de qualquer tipo com os colegas que fazem a Formação de Professores, de Português Língua Estrangeira, neste caso, também ao nível de alguns Mestrados,

aqui na Universidade de Estremadura. Quando digo que estamos em negociações, é algo informal, portanto, do ponto de vista oficial não tem validade aqui para o seu trabalho, mas é uma ideia que está a surgir...

IN- Está a surgir, não é?

CO2- Exato. Não sabemos o modelo de cooperação, mas parece-nos interessante que os alunos possam... É difícil, a legislação é demasiadamente rígida e não nos permite que nós possamos colocar alunos lá e fazer prática, a fazer algumas práticas concretamente. Mas podemos estabelecer alguns protocolos, eventualmente, mais informais que no quadro, por exemplo, de Unidades Curriculares particulares, eles possam ir lá conhecer um pouco o contexto, fazer algum...

IN- Mas isso nem é permitido...

CO2- Não é que não seja permitido. É difícil, sim, é difícil.

IN- Mas mesmo no âmbito do Espanhol, da Didática do Espanhol, do ensino do Espanhol?

CO2- Sim... porque nós estamos formatados pelo Decreto de lei 43/ 2007.

IN- Pois, pois.

CO2- E, portanto, a proposta que os colegas nos fazem de Espanha é uma proposta de dupla titulação, em que o aluno tem, em determinadas condições, X créditos ou um aluno de cá frequentando X créditos lá, são depois Mestres em Ensino de pelas duas Universidades. Isto, neste momento, não é possível. Pronto, há alguns desfasamentos de natureza, de ordem mais substantiva, mas uma, uma razão prende-se com o facto de nós termos feito uma interpretação de Bolonha de forma diferente daquela que eles fizeram. Eles têm uma licenciatura de 200 e tal STCS e um Mestrado de 60. Nós temos licenciaturas de 180, mais 120, portanto, obtemos o mesmo número de créditos, mas quando falamos de Mestrados, estamos a falar de coisas diferentes. Estamos a falar de 120 e eles de 60. Logo aí, mas nós temos isso previsto no protocolo entre as duas Universidades. O problema é que nós, para fazermos esta dupla titulação, tínhamos que fazer os nossos alunos prescindir de uma prática com determinadas características, que depois não lhes dava habilitação para a docência cá. Portanto, provavelmente não vamos poder cooperar a nível institucional, assim tão formalmente quanto queríamos, mas iremos, seguramente, estabelecer algum contacto porque estamos na fronteira e temos que tirar partido destas sinergias.

IN- Que é só de agora, com a abertura da Espanha, do ensino, do sistema de ensino do espanhol ao estudo do português.

CO2- Sim, está a abrir bastante. Aliás, estão a abrir muito.

IN- Quem sabe, agora aí possam, possam... Eles agora estão a começar, pode ser que percebam essas dinâmicas.

CO2- Sim.

IN- Ora vamos lá ver, essas dinâmicas, em relação às tarefas que realiza, no âmbito da, da... Mas diga-me só, desempenha outros cargos na Universidade ou apenas este que se refere que tem a ver com...

CO2- Neste momento?

IN- Com a coordenação do Curso, do Mestrado...

CO2- Do Curso do Mestrado. Neste momento, desempenho só este. Até fevereiro deste ano, fui adjunto da Direção do Departamento...

IN- Não mencionou as cadeiras. Mas que, por exemplo, as cadeiras, isso sim, enquanto Professor e Coordenador?

CO2- As cadeiras... Sou Professor. E para além de desempenhar cargos da Direção. Como dizia, adjunto da Direção do Departamento de Pedagogia e Educação para um mandato de dois anos. E fui, também, por um período de dois, três anos, que terminou no final do ano de 2012 ou princípio de 2013, fui vice-presidente do Conselho Pedagógico da Escola de Ciências sociais.

IN- Isto é para ver, um bocadinho, como se distribui o seu tempo de trabalho e porquê diferentes tarefas, não é?

CO2- Não, o Conselho Pedagógico não me ocupou muito tempo, foi um órgão que teve um funcionamento um bocadinho mais esvaziado do que aquilo que nós esperaríamos e, portanto, não foi muito... A direção do Departamento, sim, ocupava-me muito tempo- a Direção como adjunto, claro, nunca a Direção como Diretor. Agora, o cargo que me ocupa mais tempo é, efetivamente, o cargo de Diretor de Curso, não é? Eu diria que se, até eventualmente em prejuízo da investigação e da lecionação, não é? Porque me ocupa muito tempo...

IN- E porquê isso? Tem um número de horas determinado, ou essa tarefa em si...

CO2- Vou eu fazendo a gestão em função...

IN- Essa tarefa em si já exige...

CO2-As portas têm que estar...É fácil de explicar neste sentido, temos muito poucas vagas para contratar pessoas, logo, a equipa que está aqui no Departamento de Pedagogia e Educação, ligada à formação de Professores de Português e Língua Estrangeira é curta, todos os alunos no final têm que ser orientados e ter um relatório da Prática de Ensino Supervisionada, que não sendo uma teses, não sendo uma tese, implica discussão pública com um júri definido, tal como os outros Mestrados académicos e, portanto...

IN- Sim, sim.

CO2- Todos os alunos que entram têm que ser orientados, se nós somos três neste momento, significa que, por cada quinze que entram, nós acumulamos mais cinco orientações e, portanto, nós fazemos sempre um esforço de contenção na abertura de vagas, não é? Há alguma pressão para que nós abramos mais vagas até por parte de instâncias superiores, aqui da Universidade, mas depois percebem que não é possível. Logo, não podemos contratar gente e, portanto, o que fazemos, como temos quinze ou vinte vagas para uma dezena largas de candidatos por ano, isso

significa que temos que resolver, anualmente, os problemas de todos os que entram e passar o ano a responder às reclamações de metade dos que não entram.

IN- Pois.

CO2-Há cerca de vinte, vinte e tal pessoas que, todos os anos, ficam de fora, dos quais metade protesta, reclama, não é? E metade desses reclamam sistematicamente o ano inteiro.

IN-É curiosa essa procura aqui, que não se está a verificar noutros lados.

CO2- Vão reclamando a instância superior, superior, superiores...Porque é que não entraram, porque não fizeram, porque não obtiveram certificação superior, com pormenores surreais de competição entre eles, que tem implicado aqui coisas que não lembram a ninguém, como colegas a roubarem-se currículos uns aos outros para depois poderem escotejar os currículos e fazer uma exposição, dizendo que “ele teve menos pontos neste item do que eu...” Pronto, é uma confusão, é este o nível e isto dá processos eu tenho entradas através da plataforma GESDoc (sistema de gestão documental). Eu tenho centenas de entradas dos últimos anos e a maior parte delas são pareceres que tenho que dar a nível de reclamações, etc. Para além de que são todos eles alunos que pedem creditações e, ao pedirem creditações, são todos eles processos morosos. Portanto, eu tenho, como lhe digo, nesta edição 41 candidatos, que não são candidatos que eu estou a seriar com base em dados simples, tem condições de admissibilidade, ou não tem, e seria-los por aí, pura e simplesmente, com base na análise curricular, não é? Eu tenho que sistematicamente verificar creditações um a um, enfim, que eu estou há “N” dias e só avancei, em doze candidatos, um. Portanto, isto leva bastante tempo, isto consome bastante tempo.

CO2- Outra história...

IN- Mas diga-me, tem formação específica na área da Supervisão Assistida Professores, por exemplo, para desempenhar essas tarefas?

CO2-Não tenho formação específica para, não tenho formação específica no sentido de nunca frequentei nenhuma formação, cujo nome fosse a Supervisão Pedagógica, não é? Nesse sentido, não tenho formação específica e portanto...

IN- Isso parece ser um bocadinho comum... a, a várias pessoas envolvidas.

CO2- É, até porque na Supervisão, por exemplo, surgiram já, embora já existissem, quando eu tive que fazer as primeiras provas para passar...

IN- Há várias pessoas envolvidas?

CO2-Os Mestrados em Supervisão, por exemplo, surgiram já, embora já existissem, quando eu tive de fazer as primeiras provas para passar de Assistente Estagiário para Assistente, portanto, ao fim dos quatro anos de contrato, havia Mestrados no Minho e nós não tínhamos Mestrados, tínhamos outro tipo de formações mais genéricas em Ensino e havia no Minho, em Aveiro, que fossem apelativos e interessantes para este tipo de... de atividade e era muito penoso, acabávamos a fazer provas de aptidão, capacidade científica e aptidão pedagógica- julgo eu que era assim- que dava equivalência ao Mestrado. E, portanto, muito numa linha, com um

orientador para, para se fazer algo que era semelhante a uma tese, que depois era defendida, tal, tal. Formação específica assim, não, não tive.

IN- Então, pode descrever-me agora... Vou tentar fazer, digamos assim, um perfil possível do Professor que se pretende formar e vou perguntar-lhe, nesse âmbito, se pode descrever as tarefas que realiza no Âmbito de Formação de Professores e do Mestrado. Assim que orienta... os dados que orienta.

CO2- Que oriento...

IN- Assim as tarefas, desdobrar, mas especificar, assim mais concretamente as tarefas que costuma...Estou a tentar descrever esse trabalho porque, muitas vezes, é um trabalho que fica apagado, fica na sombra, não se vê...É um trabalho obscuro, vá lá. Oriento, coordeno, mas o que é isso, concretamente é o quê? Embora tenha uma ideia, tenho que lhe perguntar, tenho que ouvir, não é?

CO2-Sim, sim. Relativamente a...

IN- Estamos a ficar muito frios, aqui, é isso? Não parece o Alentejo...

CO2-Relativamente às tarefas mais de Coordenação, aquilo que temos que fazer, aquilo que eu tenho que fazer é, articulando-me com o colega que coordena a Prática... Eu agora vou-me referir a Prática como PES- Prática de Ensino Supervisionada. Portanto, com o colega que coordena a PES e com a colega que coordena todas as práticas de Ensino Supervisionada de todos os Mestrados de Ensino existe uma comissão de coordenação da PES, que é composta por cada um do Mestrado em Ensino, que pode ser o Diretor de Curso, como eu dizia há pouco ou um outro colega. Portanto, em articulação com eles, aquilo que nós fazemos no primeiro ano letivo é definir a rede de estágios, não é? Ver onde é que vamos colocar os estagiários que temos, em condições de fazer estágio. Temos muitas pessoas que têm aqui não têm creditação na prática, mas são dispensadas de realizar na prática, no sentido em que, ao serem, ao se candidatarem como Professores profissionalizados em Português e/ ou Língua Estrangeira, nós assumimos o pressuposto teórico de que os - vou repetir a palavra- os pressupostos para ensinar uma Língua Estrangeira são semelhantes e são transferíveis para outra Língua Estrangeira. E, portanto, quando o aluno nos aparece profissionalizado em Português e em outra Língua Estrangeira, e com competências na mesma, para a qual se propõe, agora, para uma nova profissionalização, neste caso o Espanhol, nós dispensamo-lo da prática na escola. Mas os alunos têm que fazer o percurso, têm que realizar um número significativo de créditos, a nível de Unidades Curriculares, e depois têm que elaborar o relatório de Prática de Ensino Supervisionada, ou um relatório no âmbito desta Unidade Curricular. E temos também que acompanhar esses alunos que não realizando a prática nas escolas, têm que refletir sobre a sua prática e depois têm que dar conta dela num relatório público. Os alunos, relativamente aos alunos que têm esse tipo de creditação ou dispensa... e os alunos que realizam a prática nas escolas, num primeiro momento, é encontrarmos uma rede de estágios. Nós temos protocolos com quase todas- para não dizer a totalidade - das escolas do distrito de (nome da cidade onde se situa a universidade) de uma série de distritos à volta, como (dois nomes de distritos) e julgo que, nalguns casos, sim, eventualmente com (outro nome de distrito mais afastado geograficamente), temos protocolos para conseguir colocar os alunos. Hoje em dia, não é fácil

colocar os alunos em Prática de Ensino supervisionada, é uma tarefa que implica muitos contactos. E, sobretudo, tentarmos aliciar, um pouco, a parte da equipa que está nas escolas e muitas vezes sem argumentos, porque a Universidade não tem muito para oferecer. Pode oferecer alguma facilidade, nós, por exemplo, muito dos cooperantes que temos tido têm sido pessoas que frequentaram algumas destas escolas e tem-se criado um pouco esse, esse, essa convivência saudável. As pessoas frequentam aqui, quer Mestrados em Supervisão, quer Cursos até de Doutoramento são neste momento nossos. Por exemplo, uma das nossas Coordenadoras, penso que é a Coordenadora que vai... Cooperante, uma cooperante, que vai hoje entrevistar a (nome da docente), a Mestre (repete o nome da docente) ela é Dr^a aqui em Ciências da Educação e, portanto, tentamos aliciar as pessoas, no sentido de as por a colaborar com a Instituição, mas não é muito fácil. Devo dizer-lhe que nós temos um número residual para alunos de Português/Francês, que ainda continua a aparecer, por acaso, nesta edição de 13 de 2013/ 15, se não me engano. O ano passado ainda tivemos duas pessoas, que este ano temos que as colocar em estágio e é complicadíssimo.

IN- Qual é as dificuldades que encontram nas escolas?

CO2-As pessoas não querem orientar, ponto.

IN- Não têm condições, muito provavelmente.

CO2-“Não quero... Exatamente, estamos completamente sobrecarregados, não tenho nenhuma redução de horário”. E realmente não têm. As pessoas terem dois ou três estagiários numa escola exige muito tempo, exige tempo, atenção e exigem que se trabalhe com eles, que haja essa parceria, não é, de integração na escola. Dá-me a sensação que não é porque as Direções não sejam sensíveis, nós temos até Direções de escola que são bastante sensíveis e abertas. Olhe, dou-lhe o exemplo duma, sem referir nomes de escolas nem nomes de pessoas. Houve duas colegas que colaboraram connosco, são de português-francês e acolheram dois estagiários numa escola aqui muito perto de (cidade onde se situa a universidade) e a verdade é que correu bem a 50%. Uma estagiária teve muito bom desempenho, e o outro estagiário teve um desempenho muito sofrível, teve depois também problemas pessoais e acabou por desistir, tem-me feito perder imenso tempo com reclamações, mas isto é um assunto à parte- portanto, a experiência não foi 100 %positiva. Quando agora tivemos de colocar mais dois em português-francês, pensamos imediatamente nessa escola e nesses dois colegas, nessas duas colegas, e estabelecemos logo o contacto; os colegas disseram imediatamente: “Não, a experiência não foi... e desculpa.” Estabelecemos uma relação pessoal e até porque já tínhamos sido colegas em outras ocasiões, colegas no sentido mais restrito do termo. E: “Não, (nome do docente entrevistado), desculpa lá, a experiência foi demasiado traumatizante”. Deixámos passar algum tempo, voltámos a fazer o contacto, as pessoas já tinham pensado: “Eu acho que sim, cada ano é um ano”. As pessoas gostam, muitas vezes, de acompanhar um estagiário. A Professora de Francês era a mais renitente, mas foi ela que avançou: “Eu estarei disponível.” Entretanto, houve uma reunião da Direção, e a Direção também disse imediatamente: “Sim, sim, podem colocar cá alunos de Espanhol e fala-se já com a pessoa que é Coordenadora do Departamento de Línguas e trata-se já disso tudo”. E a Direção estava disponível. Numa reunião com os docentes, a Direção informou a colega de português-francês, parece uma novela, informou-a, dizendo que ela iria ficar com o Cargo de Coordenadora dos Diretores de Turma de 3º Ciclo, mas

ela imediatamente respondeu que tinha aquela questão dos estágios e a Direção respondeu muito honestamente: “Acumulas.”

IN- Pois...

CO2- E ela telefonou-me e disse: “Não vou acumular e vou dar privilégio às atividades que são estritamente da escola. Peço-te imensa desculpa, mas terão que procurar noutro lado.” Há uma porta que parece que se abre, mas depois acaba por se fechar. Hoje, neste dia, 19 de junho, não temos ainda sítio para colocar estes dois alunos. É um número residual de alunos, mas temos dificuldade. Temos que ir alargando o leque do ponto de vista geográfico. A última vez que tínhamos tido Francês tinha sido em (nome da cidade), fica a uma hora, já é alguns quilómetros. Bom, temos muitas escolas aqui à volta, com bastantes alunos e com colegas que todos eles reúnem condições, não só do ponto de vista de reunirem condições dum ponto de vista mais legal, tal como reúnem condições porque são pessoas, muitas delas até com formação específica na Supervisão. Nós temos muitos alunos nossos que frequentaram aqui uns Mestrados em Supervisão, que estão aí pelas escolas e que nós acompanhávamos aqui. Havia um grupo de Línguas, que nós acompanhámos e que, neste momento, dizem sempre que não, que já são isto na escola, são Coordenadores de mil coisas na escola, são professores avaliadores, são não sei quê, são não sei que mais, dizem “Epá, desculpa lá, mas não posso.” E é bastante difícil. Essa é a primeira tarefa do ano. Eu levo muito tempo, eu sou um bocadinho torrencial a falar... Essa é a primeira tarefa de Coordenação, depois é efetivamente quando se começa a trabalhar a PES, arranca, o trabalho que temos com os estagiários é de, para já, de muito tempo. Tentar o máximo de diálogo possível com a equipa de Supervisão, que está na escola, o resto da equipa de Supervisão que está na escola e...

IN- Essa equipa de Supervisão entende que não é só a Orientadora, mas também o Coordenador do departamento?

CO2- Sim, estou a perceber. Sim, normalmente, o entendimento aqui acaba por ser um bocado mais restritivo, quando estou a falar de equipa de Supervisão, estou a falar dos orientadores de estágio, não é? Estou a falar da minha pessoa, enquanto elemento da Universidade de (designação da universidade), estou a perceber.

IN- Haveria na escola, outro suporte que não fosse o do professor...

CO2- Os orientadores.

IN- O professor cooperante.

CO2-Exatamente, o Professor Cooperante, para além dos professores cooperantes, podia ser um bocadinho mais... politicamente correto, do ponto de vista do discurso e dizer não... Esse diálogo depois com as instâncias da escola é articulado a partir dos professores cooperantes, não deixa de ser verdade, não deixa de ser verdade, eu não tenho é contacto direto formal, muitas das vezes, com, não dialogo formalmente com... sobre os estágios e sobre os estagiários em questão com o Diretor de departamento, isso não acontece. Isso às vezes acumula, o professor cooperante é, muitas das vezes, é o Coordenador do departamento e muitas das vezes essas funções fundem-se.

IN- Mas a relação com a escola, é sempre feita com intermédio dessa...

CO2- É feita, primeiro é feita do ponto de vista formal, mais institucional, através da Direção...

IN- Pois claro.

CO2- E depois é feita... como hei de... é sempre com o professor cooperante, elemento de...não diria mediação, mas ligação.

IN- Pois. Às vezes, o professor cooperante, o supervisor, o orientador- estas são palavras que nos têm surgido...

CO2- Surgem como sobrepostas.

IN- É uma deriva... deriva terminológica que eu tenho de deslindar.

CO2- Tem de deslindar. É Interessante deslindá-la.

IN- Por acaso, surgiu no âmbito desta investigação e tem sido curioso porque nós já estamos sem saber de quem estamos a falar.

CO2-Eu não estou a policiar o meu discurso.

IN- Mas tem sido recorrente, recorrente, exatamente.

CO2-Exatamente e porque nós vamos ganhando estes...se pensarmos naquilo que é o conceito de Supervisão mais alargada, nós temos a teoria toda na cabeça, mas depois na prática vamos acomodando àquilo que é a terminologia, que é mais...

IN- As tradições vão-se mantendo.

CO2- Exato.

IN- É o professor cooperante, é o orientador.

CO2-É o orientador da escola.

IN- É o orientador da escola...

CO2- O professor cooperante é o orientador da escola.

IN- E as designações, embora estejam no papel, ou na legislação, de certa maneira...

CO2- Exatamente.

IN- Acabam por... Adotamos as anteriores. Enfim, as tarefas são muito semelhantes. Mas isto tem acontecido recorrentemente. E pode descrever as suas tarefas. Dizia-me então que, para além de fazer essa...

CO2- Passa, passa por assistir às aulas, passa por reuniões de preparação das atividades letivas, passa depois por reuniões de reflexão sobre, a partir daquilo que foi a atuação dos estagiários, e são reuniões que podem incluir, que podem ser minhas com os estagiários, podem ser minhas

com os estagiários e com os professores cooperantes. Aqui, vamos assumindo modalidades diferentes consoante o que é... em função daquilo que é...

IN- O que vai surgindo, o que vai surgindo no momento, pois claro.

CO2- O que vai surgindo no momento.

IN- Pois claro. As tarefas que descreveu e que orienta, que orientam a sua ação... vamos lá ver, essas tarefas que realiza são orientadas a partir de um tipo de professor que pretende formar ou não? Tem na sua cabeça? Discute com os orientadores ou não? Ou está implícito? Como é que isso surge? Há um certo professor que pretende formar... Neste sentido, pode explicar isso?

CO2- Sim, estou a perceber.

IN- Há um tipo de professor que certamente tem em mente e pretende formar. Orienta as suas tarefas nesse sentido? Como é isto? Pode explicar isso?

CO2- Bom, o tipo de professor, o perfil do professor, para ser mais pomposo.

IN- Eu não diria perfil, mas há um tipo de professor?

CO2- E eu disse perfil.

IN- Perfil, não chamei de perfil.

CO2- Mas eu disparei imediatamente perfil.

IN - Também é das palavras que surgem, não é? É o perfil do professor. Até pode ser perfil. Vamos tentar deslindar que é outra coisa...

CO2- Sim, quando eu penso no professor que queria, que podia, quando penso no professor que podia constituir uma mais-valia para o sistema, que podia constituir-se um professor mais multifacetado, etc., eu penso que a tónica na reflexividade é fundamental. Nós- só porque somos um lugar-comum dizer isto e fica bonito, o Sr. Ministro não iria gostar- porque, essas coisas são tudo “eduquês”, não é? Mas a verdade é que o professor que tenha a capacidade e este é o destaque fundamental. É óbvio que nós podemos dizer que a competência, o professor que seja competente, no sentido mais restrito... a competência. Às vezes, ficamos muito surpresos quando os alunos têm dificuldades aqui, têm lacunas ali. Não me impressiona e falo dos professores que acompanho, no geral, e que são professores de português e língua estrangeira, não me choca muito. No caso da língua estrangeira, é complicado se o aluno não domina a língua porque a aprendizagem das línguas, funcionando por desenvolvimento de competências, é algo que não acontece de um momento para o outro, não é algo que se possa compensar, como se pode compensar a leitura dum autor que se desconhece em português, ou de um conteúdo gramatical, de forma mais explícita. Quando um estagiário me aparece e diz que tem dificuldades em determinados níveis porque não conhece, por exemplo, nunca trabalhou- vamos imaginar agora, por absurdo, Alexandre Herculano, poesia contemporânea, não faz ideia quem é Al Berto ou não faz a mais pequena ideia do que Alexandre O’Neill escreveu... acho que isso não é problemático, ele não tinha que aprender tudo na licenciatura, aquilo que me preocupa é o facto de ter um profissional que, perante um programa escolar que

lhe propõe determinado tipo de trabalho, ele, para já, não ir... não reagir atempadamente, ter que ser solicitado para “veja lá”. Como depois vai trabalhar isto, convinha preparar-se do ponto de vista científico. Descobrir ali, três dias antes, que tem que ir buscar a uma Sebenta qualquer, meia dúzia de banalidades, que já estão no Manual. É o professor que reproduz o manual e não se preocupa em identificar, “eu tenho esta lacuna”... não é problemático, nem sequer é uma falha na minha formação, é impossível que uma licenciatura possa habilitar para tudo, muito menos uma licenciatura que, neste momento, é de três anos, é...

IN- Quer que seja prativo, exato...

CO2- Quero que seja proativo, nesse sentido, e depois que seja capaz de refletir sobre. Quando se fala nesta capacidade de refletir sobre a prática, é importante, muitas das vezes, os professores cooperantes – e isto é algo que eu julgo que é muito importante que estejam em sintonia relativamente àquilo que é refletir sobre a prática. E temos tido boas experiências a este nível, isto é, um entendimento sobre a prática que vai além do fez bem, fez mal, sem fundamento, e é um bocadinho aquele género de confissão; fez mal, cobra-se a penitência: “Vai e não voltes a pecar”. É uma reflexão sobre a prática que seja consequente, que seja transformadora. Isto parece muito bonito de se dizer e pouco exequível na prática, mas temos tido exemplos: as duas estagiárias que acompanhei mais de perto este ano, realmente foram um exemplo disso, não é? Isto com muito trabalho, eram pessoas que tinham pouco conhecimento de aspetos mais específicos dos programas, compensaram tudo isso com uma atitude- como dizia há pouco- muito proactiva, isto é, “eu sei que vou trabalhar aquilo, vou já começar a preparar-me, eu não vou só ler o que está no manual dos alunos.” Quando digo isto, quando dou estes exemplos, é porque já estive perante pessoas que achavam que isto era suficiente e já trabalhei, sobretudo no modelo antigo, com professores cooperantes que achavam que isto era suficiente, não assumiam, fazia-se sempre aquele balanço: “ela trabalha muito bem, não é? As aulas correm sempre muito bem.” As aulas não correm sempre muito bem, o que a estagiária fazia não era debitar a informação do manual, mas algo de outro manual, se um aluno pusesse uma pergunta... mas depois punha-se muito, dava-se muito destaque à capacidade de comunicar, conseguia comunicar, os alunos interessam-se, sim, mas por um conjunto de banalidades. Era suposto pô-los a pensar e eu acho que, para resumir, o professor que eu gostaria que passasse pelo nosso processo formativo e fosse lançado- entre aspas- no sistema, gostava que tivesse estas características. Vou resumir, que fosse proactivo a nível da compensação ou do aprofundamento dos aspetos científicos das disciplinas que leciona, que fosse capaz de refletir sobre a sua prática, não num sentido puramente mais superficial, fez bem, fez mal; fez bem, vai ter uma boa classificação; fez mal, vai ter uma má classificação, mas reflexão que seja mais transformadora, que leve a valorizar e isso é muito notório nos relatórios de prática; os alunos que não fazem uma espécie de seleção das experiências de prática, no género Best of, mas fazem uma seleção de episódios que manifestamente mostram que aquilo lhes correu mal no momento, isso mostra imaturidade: “Aquilo correu mal, mas eu sou capaz de refletir em que a lógica seja dos momentos da prática mais significativos”, que a lógica seja: “Com o que é que eu aprendi mais? Quando é que eu cresci mais como professor?” Provavelmente foi com aquele episódio em que eu experimentei isto e não correu bem. Aqui há tempos, tivemos um aluno que defendeu o relatório, em que ele tinha uma série de experiências positivas e teve uma excelente nota porque ele realmente tinha uma capacidade para refletir sobre a prática fantástica a este nível, isto é, ele selecionou voluntariamente, fui eu

que o orientei e eu dizia-lhe, até provocatoriamente, eu dizia-lhe: quer por essas “nódoas” aí, no seu relatório? Na brincadeira. E ele dizia-me: “Ó Professor, deve estar a brincar comigo, isto não são nódoas, estes foram momentos muito significativos.” Eram momentos em que as coisas com os alunos não tinham corrido bem, estratégias que ele montou e até tinha fundamentado e que achava que iam correr muito bem porque... Não correram bem e isso levou a que ele fizesse leituras posteriores e que, por exemplo, tinham a ver com a relação em trabalhar determinados conteúdos, em interface com o cinema, porque era uma das paixões dele e onde ele tem formação também, e essa é uma capacidade de refletir sobre a prática para melhor. E depois o entendimento da profissão como algo que não está terminado. A formação nunca está terminada, o professor é um profissional em evolução. São todos estes chavões que vamos às vezes debitando, mas acho que alguns dos nossos estagiários conseguem interiorizar. E depois, vamo-los encontrando aqui e ali e vamos vendo que são, são alunos- vai ver que este é um vício muito mau- são profissionais que vão marcando as escolas porque fazem um bocadinho diferente, ao passo que vamos encontrando outros que vemo-los completamente encostados e vemos que estes indivíduos tiram o Mestrado em Ensino de e já está: “Agora estou como contratado aqui e depois estou como contratado ali, para que a Direção da escola se tiver uma oferta de escola...”. E têm esta, e encontramos de tudo. E lembro-me um desses, mais acomodados, ter falado com ele e... Quando disse ter falado com ele, foi um lapso freudiano, eu estava a pensar num em concreto, não é? Que realmente me fazem... “Aquele indivíduo não faz nada!” E eu tinha a expectativa de que ele fosse um indivíduo com mais de acordo com o tipo de professor que descrevi. Eu penso que estas seriam as características fundamentais. E também a capacidade para... o que é difícil pedir isto nestes dias de hoje às pessoas. A capacidade para inovar, porque as pessoas respondem imediatamente: “Eu gostava, mas não posso”, porque os alunos, especialmente os que têm alunos em anos com exames nacionais. As práticas das condições de avaliação condicionam depois muito e também porque me dizem que a capacidade para inovar, como dizia eu, e capacidade para, vamos imaginar, no caso específico do Ensino da Literatura, ou sobre o trabalho da Literatura, que fossem capazes para fazer um trabalho que não fosse tão estereotipado.

IN- Na escolha dos autores...

CO2- Usando a margem de manobra que têm. Quando me dizem: “Eu não tenho margem de manobra.” Têm margem de manobra, na prática depois sentem que não, pois o colega do Departamento de Línguas diz: “Sim, sim, podias fazer A ou B, mas o que nós costumamos fazer aqui na escola é A.” Nós vemos, por exemplo, grelhas de planificação, grelhas de avaliação, instrumentos diversos de registo de dados diversos dos alunos. Quando eu, às vezes, discuto com eles, pergunto-lhes porque é que está assim, porque está aquilo na grelha, não deveria antes, por exemplo, para ser mais coerente com o programa, ou aquilo que vamos observar, não devia ser mais coerente, ou se achava que ... podíamos alterar a grelha naquele sentido. A resposta era: “Ó Professor, eu achar, acho, mas esta grelha foi aprovada em Departamento.” Ou com os critérios de avaliação. Há aqui uma margem de manobra que, às vezes, é muito complicada, e às vezes os próprios professores cooperantes estão neste momento muito espartilhados. O Departamento define que os testes- testes, assim escrito, e isto está em N relatórios de Prática de Ensino Supervisionada. Nos últimos dois, no passado dia quinze, discutimos, eu argui os dois e coloquei questões concretas, mas já sabia qual era a resposta. “Concorda com estes critérios?” A resposta era: “Não.” E aí: “Então, explique-me porque é que

não concorda.” E a pessoa dizia-me: “Não concordo porque acho que, sendo a disciplina que é, deveríamos optar por dar mais peso a isto, menos peso àquilo. Eu introduzi aqui umas grelhas assim, assim, para tentar que depois, mas na prática...”. Eu perguntava: Mas, na prática como é que faz?”; “Na prática, 65 %, por exemplo, do peso é para os testes.” Quer dizer, numa disciplina, vamos imaginar, de língua estrangeira, um teste, mesmo que introduza uma componente de avaliação da oralidade, da compreensão oral, não avalia a forma oral e avalia de forma limitada o desenvolvimento de competências a nível da compreensão e da produção escrita. Mas os testes contam 65% e, dê a volta que der, fundamento do ponto de vista epistemológico, isto e aquilo, fundamento, como quiser, uma atitude diferente. O professor, e muitas das vezes, o professor cooperante, está um pouco espartilhado por aquilo que foi definido e, claro, para muitas pessoas é muito confortável.

IN- Mas ao ouvi-lo falar, dá-me ideia que esse trabalho é realmente aplicado na escola, na prática, é um trabalho académico, que não serve apenas para levar para a Universidade. É um trabalho que é usado e é experimentado nas escolas, não é? É assim mesmo, É isso mesmo que se verifica?

CO2- É, é.

IN- Ora muito bem, depois de me dizer que tipo de professor é que queria formar. Costuma partilhar essa ideia com os professores cooperantes e também com os mestrandos?

CO2- Sim, às vezes as coisas estão um bocadinho viciadas neste sentido.

IN- No fundo, achamos, ou todos achamos, ou alguns têm a mesma ideia que estão todos sincronizados. Como já criaram essa proximidade, há essa possibilidade... Com convicção. Tem essa convicção...

CO2- Pode não ser suficiente.

IN- Pondo-me a pensar, é, será diferente? Não vamos ter mais... partindo desse princípio que já não nos saltam à vista.

CO2- Pode não ser.

IN- Não seria- pergunto eu- não seria útil tê-los escritos, para que todos pudessem estar... Para que estivessem claros para todos...

CO2- Todos os pressupostos.

IN- É o professor que nós queremos formar é este? São estas as nossas convicções.

CO2- Acho que sim.

IN- São estes os nossos princípios?

CO2- Aí, temos os perfis de desempenho dos professores, temos e podemos recorrer a uma série de documentação, temos o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada, que destaca determinado tipo de aspetos, e é um documento consultável e dá, e que se filia em determinados tipos de pressupostos teóricos, e temos- por exemplo, está-me a ocorrer umas

coisas que possam estar escritas sobre. Temos para já o próprio guião, temos os instrumentos de avaliação aprovados oficialmente e que são conhecidos por todos e também se filiam nos mesmos pressupostos, e um guião de Prática de Ensino Supervisionada, do guião do relatório, peço desculpa, ou a proposta de guião aprovada pela Comissão de Prática, que é um guião flexível, para ser seguido de forma flexível, mas onde os diferentes tópicos a abordar, onde se vê os tópicos, estão em determinado tipo de filiação, de documentação que está por detrás. O que está escrito está escrito, não sei também se resolveria. Uma questão será mais o termos esse...

IN- Está escrito no sentido de reescrevê-lo todos os anos, porque as pessoas podem ser outras e, vendo as mesmas pessoas, vendo o que mudou entretanto na nossa prática sobre a leitura da legislação e que possa mudar as nossas práticas.

CO2-Sim, sim.

IN- Ou que possa orientar a nossa ação nosso sentido.

CN2- Falta sempre, falta sempre diálogo em relação a isso. Mas...

IN- Era isso que lhe perguntava. Ou até mesmo com os próprios mestrandos, os que estão a fazer. Saber que tipo de professor é que se está a formar ali se, realmente, se reveem nessa ideia ou se são outros...

CO2- Eles dizem que se reveem, porque nas Unidades Curriculares, nomeadamente, nas Didáticas, e repare que neste momento têm, e vão passar ainda a ter um peso ligeiramente superior na formulação que iremos propor no curso, caso seja aprovada, mas as Didáticas têm 15 créditos STCS e, não, peço desculpa, 25 STCS, 25 em 120 é razoável, não é? Sendo que 42.5 são logo a prática. E, portanto, nas Didáticas, nós chamamos muito a atenção para esse tipo de questões, isto é, fazemos um trabalho que não seja só de uma Didática, num sentido muito restritivo, muito prescritivo de receitas para: "Vais aprender agora como vais ensinar.". Mas sobretudo um tipo de Didática que ponha as pessoas a pensar no tipo de profissional que querem ser, adaptado às disciplinas que vão lecionar. É esse o trabalho que fazemos na Didática, ou procuramos fazer quer na língua estrangeira, quer na língua materna, o português, quer numa outra Unidade Curricular que, formalmente, desaparecerá, mas este módulo fica subsumido nas Didáticas do plano a aprovar posteriormente, que é Didática das Literaturas. Autonomizar aqui a Literatura, por acharmos que tem-se feito o balanço e a Literatura é o bloco mais maltratado. E no sentido de... que valem exatamente isto, maltratado, é maltratado, não porque seja desvalorizado no volume de trabalho, mas sobretudo porque é abordado de forma falaciosa, errada, errónea, etc., uma carrada de coisas que podíamos aqui dizer. E aqui, nós refletimos muito sobre as Unidades Curriculares, e os alunos, quando são chamados ao diálogo, são muitas vezes interpelados...

IN- Interpelados.

CO2- E exprimem e dizem, efetivamente, que concordam connosco e dizem que querem ser esse profissional. Nós depois vemos é que para já, provavelmente na cabeça deles, continua a ser muito forte aquela imagem mais estereotipada do professor, que tem que dar as coisas, que tem que dar a matéria porque nós não falamos aqui nesses termos e eles não falam nesses termos, do: "Eu vou dar Camões, eu vou dar...". Mas, assim que passam para a escola, a

tendência é começarem a falar assim. É como se a escola, para os legitimar como professores, os obrigassem a ser um pouco mais “quadrados”, mais formatados, dizer aquelas coisas que os colegas mais velhos esperam que se diga deles, e isso a mim desaponta-me bastante. Isto porque...

IN- As pessoas têm que fazer relatórios, registando se cumpriram ou não os programas, se lecionaram a matéria na totalidade ou não, eles se calhar...

CO2- Estão muito constrangidos

IN- Por isso...

CN2-Estão muito constrangidos por isso. A verdade é que há colegas que fazem isso tudo e fazem diferente e têm um fazer diferente, e nós vemos o resultado disso nos alunos. Felizmente, alguns desses colegas são os nossos professores cooperantes- eu estou a dizer isto com um ar paternalista sobre os professores cooperantes porque realmente, até à data, orgulhamo-nos daquilo que vemos os nossos professores cooperantes fazer com os alunos nas escolas e os seus alunos também, não num trabalho mais específico com os estagiários, não é?

IN- Essas... são também uma garantia da tranquilidade, não são?

CO2-São uma garantia da qualidade. Tranquiliza-nos bastante que a rede, neste momento é ainda curta.

IN- Podíamos por isso doutra maneira. Se não tivessem qualidade ou não se sentissem bem, não trabalhariam com eles, não é?

CO2- Podíamos. Sabe que a necessidade aguça o engenho e basta às vezes...

IN- Também é verdade. Faz todo o sentido dizer isso.

CO2- Se se lembra, eu disse-lhe que tinha muitas dificuldades em arranjar professores para francês?

IN- É verdade, é verdade.

CO2- E, como pode imaginar, nós tentaremos sempre fazer o melhor trabalho, mas, neste momento é encontrar alguém que acolha os estágios.

IN- E já aconteceu em tempos. Aconteceu também sempre que há uma generalização, neste caso, os professores, a requisição de professores, um alargamento por via geral da democratização do ensino e esse recrutamento baixa sempre a qualidade, e também ...por o mesmo caso, aos orientadores e aos professores cooperantes.

CO2-Claro.

IN- Mas, e em relação às reuniões que costuma ter, costuma ter reuniões de trabalho- não sei qual é a regularidade, mas isso também dependerá muito, a regularidade com que tem e, se calhar é mais de acordo com as necessidades que tem. Mas que reuniões e que assuntos trata habitualmente nas reuniões que tem com os professores cooperantes?

CO2-Sim. Normalmente, centramo-nos naquilo que é a preparação do trabalho ou, mais específico, aquilo que vão lecionar ou o que os estagiários vão lecionar, afinar estratégias, ver se estamos de acordo ou se não estamos de acordo; reunir ou depois fazemos essa reflexão sobre aquilo que foi o desempenho a nível da prática, como é que as coisas funcionaram, o que é que poderia ter sido diferente ou não, quais são os aspetos, como é que o percurso está a correr; que tipo de Intervenção específica é mais necessária com aquele elemento ou com o outro elemento. Até também ao próprio nível de integração na escola, como é que a Integração na escola se está a processar ou não; os estagiários participam mais ativamente ou menos ativamente nas atividades da escola. São os tipos que podem abranger todo o tipo de reuniões da escola... do estágio.

IN- E isso é uma imagem pré-estabelecida ou vai surgindo de acordo com as...

CO2- Não, em princípio não fazemos isso.

IN- As necessidades?

CO2- Sim, vai surgindo com as necessidades.

IN - Vamos pensar assim: o professor chegou até esta função, e já chegou ao conhecimento dos colegas, digamos, uma pasta que lhe foi passada e que diz: “São estes os assuntos que temos de tratar, que é habitual tratar, que há necessidade de tratar...”

CO2-Não. Não temos isso em agenda.

IN- Ou foi o professor em si que no contacto... Foi assim que aconteceu?

CO2-Sim, sim.

IN- Como já me disse, não teve uma formação específica para a função de orientação, por isso, não foi aí que se foi basear. Não recorreu a esse tipo de...

CO2- Não, não. Como é óbvio, nós depois vamos fazendo, quando somos chamados a lecionar determinado tipo de Unidades Curriculares- sei lá, nós temos umas Unidades Curriculares no Mestrado, que se chamam Metodologias do Ensino da Especialidade e são, assim numa abordagem muito simplista e redutora, são uma espécie de aprofundamento da Didática avançado, ou uma coisa assim. Vamos imaginar uma coisa desse género: quando fui chamado à lecionação, ou a pares ou a solo, desse tipo de Unidades Curriculares, para o Mestrado em Supervisão, como é óbvio- para além de que, no meu trabalho, sempre entendi e não é que tenha de haver sempre uma grande dose de autodidata no professor universitário, mas eu entendo que temos que ter competências para adquirir outras competências e outras valências, em determinados aspetos, que não passem pela necessidade de formações, até que, pela lógica dos nossos percursos, quando se faz um Mestrado em determinada área, eu depois não vou fazer outro Mestrado, o percurso terá de ser um Doutoramento. Agora o que acontece é que tem de haver o interesse em participar em tudo o que seja conferências ou ciclos de conferências que sejam aqui dinamizadas em Mestrados de Supervisão e procurar algumas referências bibliográficas sobre modelos de formação, modelos de supervisão.

IN- Por acaso, não me referia a esse aspeto. Quer dizer, também me responde dessa maneira, pois era uma questão que eu não tinha previsto, que é perguntar-lhe sobre... mas guiou-se, nesse trabalho, por saberes anteriores, por modelos anteriores ou por estudos que tinha feito?

CO2- Sim, achei que havia, achei que havia textos básicos...

IN- Mas a pergunta que lhe estava a fazer não era em relação, por exemplo, às cadeiras que tem que lecionar na Faculdade.

CO2-Eu fui buscar as cadeiras porque...

IN- Depois surge perfeitamente isso, o professor universitário tem já competências para preparar as suas cadeiras?

CO2- Depois surge isso. As unidades curriculares, nessas disciplinas, não era necessário que eu falasse sobre modelos de supervisão, aquilo que eu entendia é que, sendo unidades curriculares, do plano de estudos do Mestrado em Supervisão, era básico que, quando se falasse em Supervisão, eu clarificasse um bocadinho aquilo de que estávamos a falar, como quando falo com um aluno que diz: "Eu dei muito bem o Currículo.". E eu: Está a falar de quê, exatamente?

IN- Exatamente.

CO2-Que entendimento de Currículo é que temos? E faço muitas das vezes, com os meus formandos, esse tipo de clarificação terminológica porque há termos, como há pouco estava a dizer, que, ou estamos colados a terminologias que estão muito arreigadas a práticas anteriores, ou utilizamos determinada terminologia que é menos precisa do ponto de vista científico, mas nós sabemos que é aquela que os nossos interlocutores mais facilmente captam. E se eu disser... E se eu não disser a palavra estagiário, se disser um aluno da PES; vou agora acompanhar dois alunos da PES, a resposta era: "Ok, faz lá o que tu entenderes." Se disse: Vou agora ver as aulas de dois estagiários, a resposta seria: "Ok, sabemos perfeitamente o que é que estamos a falar." E eu falo de estagiários e digo que vou ver aulas.

IN- Pois, pois claro.

CO2- Para além de que, digo-lhe, com tanta coisa que temos, com tanta coisa para que somos chamados, acho que o trabalho que faço como elemento da equipa de Supervisão, fica muito aquém daquilo que eu acho que deveria fazer, porque, muitas das vezes, aquilo que eu faço é confiar nos professores cooperantes no terreno, depois vou lá para depois falarmos e ver se estamos em sintonia, mas em muitas das ocasiões o que acontece é que eu sou uma espécie de paraquedista que vai às escolas. Neste momento, como não temos muitas escolas onde eles estejam a fazer Prática, aquilo que acontece é, como no ano passado, na escola AG (nome da escola) e eu julgo que assisti a todas as aulas que os estagiários deram, também não deram assim muitas porque, com o novo modelo, não se prevê que eles as tenham...

IN- Mas lá está, era precisamente quando lhe perguntava, precisamente, sobre esta questão do seu trabalho em função de uma ou não, como é que o fazia- eu não estava a pensar nessa formação que dá na Universidade, que é também um pouco mais teórica, e que o professor tem capacidade para se preparar e deslindar precisamente essa linguagem que tem que ser precisa

no momento de estudo e de formação dos estagiários, ou seja, dos mestrandos. Mas naquelas tarefas, dizia eu, que é ir às escolas, andar de escola para escola, reunir com as orientadoras, decidir o que vai trabalhar, o que é que é preciso discutir e se havia já um saber, também de colegas anteriores, que anteriormente tivessem tido esta experiência e que lho tivessem passado. Pergunto isto porque tem, digo eu, no fundo, até o percurso das Universidades, a do Minho, por exemplo, tem alguma tradição e que faz justamente esta...

CO2-Digamos...

IN- Eles mostram isso mesmo, que as pessoas... Como é da prática para a teoria?

CO2- Pois. Sim, sim, é um discurso, em que aquilo que nós assumimos que é necessário fazer ou o que é suposto fazer-se a este nível de trabalho, é algo que foi muito deduzido da prática. Não é?

IN- Pois, lá está.

CO2-Assume-se claramente. Essa transferência não houve propriamente porque com os colegas com que eu trabalho aqui, embora num caso trabalhasse com outro estágio, há mais tempo que eu. Sim, há aspetos que se prendem com formalização de alguns critérios de avaliação, etc., que forma muito discutidos em equipa ao início. Eu lembro-me que, quando entrei para aqui, eu tinha, como Assistente Estagiário, determinadas cadeiras para lecionar, isto no início dos anos noventa, e tinha também logo núcleos de estágio. Quer dizer, não há hipótese. O que a mim me colocava alguns problemas, porque eu tinha vinte e poucos anos, e eu estava a acompanhar até estágios de colegas meus antigos de curso, que entretanto atrasaram-se um ano ou dois. Atrasaram dois anos, exato, forma os anos que eu não estive aqui. E era um trabalho muito de descoberta e, neste caso, falando com o colega, que era mais velho, muito informalmente, mas confesso que também tinha na minha “verdura”, na minha pouca maturidade de trabalho, procurava mais informar-me, lendo coisas, porque vinha muito dessa prática, do ir ver as coisas aos livros, do que propriamente recorrer ao colega mais velho, com quem hoje tenho uma relação profissional mais madura do que tinha na altura, não vivia desses pruridos, mas eu tinha receio de ir ter com ele e perguntar.

IN- Achava que era fraqueza?

CO2- Claro. Era assumir algo de menoridade, eu colocava-me logo sob uma asa que era paternalista, da qual eu queria fugir. Mas foi claramente um trabalho construído a esse nível, também porque depois trabalhávamos em equipa, uníamos-nos muito, éramos mais... Éramos cinco colegas a trabalhar nesta área da formação de Português e língua estrangeira e fazíamos muitas reuniões em equipa porque havia que elaborar uma prática que não existia, isto é, havia uma formação de professores. Era algo que tinha começado nesta Universidade e que tinha arrancado com a própria refundação da Universidade, esta é refundada em setenta e tal, e a formação de professores aparecem pouco depois e são dos cursos que dão mais impulso à Universidade. E havia todo um trabalho que era feito, primeiro pelos Assistentes convidados, que durante muito tempo trabalharam aqui e era professores do secundário que tinham feito uma ou outra formação e que, a pouco e pouco, foram sendo substituídos por docentes da

carreira e tinham que montar todo esse edifício, até de documentação. Essa pasta de saber feito e, ao fim ao cabo, faz um manual de procedimentos, que foi sendo feita.

IN- Ora bem, eu iria perguntar-lhe aqui, sobre o perfil do orientador, dos orientadores, no fundo este caso agora de professores cooperantes. Já não lhe vou perguntar, mas, só para confirmar a ideia, não lhe põem, não lhe dão preocupações o perfil de formação que os seus professores cooperantes têm? Já são professores com alguma formação e que têm passado aqui. Na própria Universidade há...

CO2- Na maioria, ou são pessoas com quem já...

IN - Não lhe põem, não se coloca...

CO2-Não me põem...

IN- Pela simples razão, alguns professores, também da escola, chegaram um bocadinho quase por atraso, ou porque dava jeito, ou porque gostaria, ou para se livrarem anteriormente de algumas tarefas, nas escolas, porque havia espaço. Há uns tempos atrás, havia espaço e os professores optavam por este tipo de tarefas, se calhar porque se queriam livrar duma ou outra e chegavam a esta tarefa sem formação, sem motivação, que também acontece.

CO2- Isso também acontece.

IN- Neste momento, já é um bocado diferente e a questão já não é tão pertinente.

CN2-Sim, não temos esse tipo de preocupação. As pessoas vão respondendo, em princípio. Quando isso não acontece, aumentamos o nosso nível de vigilância em primeiro lugar, isto é, chamar a pessoa a mais diálogo, fazer um trabalho de explicitação de qual +é o tipo de professor que queremos, qual é o tipo, o que é que queremos formar; que tipo de profissional é que queremos, que competências queremos que ele tenha, para evitar que o colega arranque num tipo de trabalho, que é a ideia que ele tem que é o orientador de estágio. Muitas das vezes, é uma repescagem do seu orientador de estágio. Tudo isto se pode ter passado nos anos setenta ou antes, com uma profissionalização qualquer, o colega não faz a mais pequena ideia e vai replicar aquele trabalho, e isso é o que nós não queremos. Não é que não queiramos porque seja um mau trabalho, mas nos dias de hoje são diferentes.

IN- Pois, isso é...

CO2- Tudo é diferente.

IN- Assim como o alargamento, muita gente pode dar em quebra de qualidade, e já vimos também a redução das pessoas interessadas...

CO2-Iso é o pior problema que temos.

IN- Que é o pior problema, pode dar também em que os que ficam são os melhores.

CO2-Pelo menos os mais convictos.

IN- Os mais convictos, sim.

CO2-Porque repare, do ponto de vista, livrem-se de coisas nas escolas que dantes acontecia e já não acontece. Dantes tinham até uma remuneração extra.

IN- Exatamente.

CO2- Não sei se chegou a dezoito contos, na altura, era uma coisa deste género.

IN- São coisas...

CO2- Era razoável.

IN- Também dependia das Universidades, não é?

CO2- Pronto, mas aqui acho que acontecia isso.

IN- Mas existia.

CO2- Era um incentivo financeiro, tinham redução de horário de X horas por cada estagiário, mas agora não têm nada disso.

IN- Já não há nada disso.

CO2- Têm que estar, nos preenchidíssimos horários.

IN- Não há espaço, podemos concluir que não há espaço para formação de professores nas escolas.

CN2- Há pouco espaço, há menos espaço ainda que boa vontade.

IN- Posso dizer-lhe que não há espaço, que não é verdade porque, ainda assim, os professores podem ter uma redução na sua componente não letiva.

CO2-Na componente não letiva.

IN- Portanto, haver espaço, tem razão. Para ser precisa, há, mas há muito pouco. Agora para fecharmos este assunto, e se calhar agora íamos para outro tema que tem a ver com o saber profissional e a natureza do saber profissional. Que saberes práticos pensa serem necessários para o desempenho das funções de professor cooperante?

CO2-Que saberes?

IN- Que saberes? Primeiro de professor e depois de professor cooperante, são dois. Para ser professor.

CO2- Para ser professor, o que é necessário? Sem ser do ponto de vista formal, não é?

IN- Sim, sim. Aquele prático, digamos assim, aquele das escolas. Estou a centrar-me mais na parte que diz mais respeito à prática letiva, àquela que é feita nas escolas.

CO2- Eu acho que o professor- um pouco daquelas características que eu aponte há pouco para o tipo de Mestrando, do professor que eu desejaria que saísse, transferia-se esse bloco de características para o professor cooperante, isto é, eu penso que o professor cooperante deverá

ser alguém que está aberto e, sobretudo, deve estar aberto à formação. Não deve ser aquele professor que acha que, por estar a desempenhar esse papel, acha que tem um estatuto, o que às vezes acontece. Pensam que já sabem...

IN- E ainda acontece?

CO2-Acontece um bocadinho. "Eu sou o orientador, eu sou...". Com as pessoas com quem eu tenho trabalhado até não, mas às vezes com os colegas de outras disciplinas, apercebo-me que isso acontece. É o professor que tem determinado estatuto na escola pelo facto de ser orientador, ou por ter sido orientador, sabe tudo o que tem a fazer. E esse profissional já construído, para mim, cheira-me sempre a sucedâneo de qualquer coisa. Não é verdadeiramente café, é tofina; não é verdadeiramente sopa, é Knorr.

IN- Abri os olhos por causa do professor já feito, é a expressão que me saltou aqui à vista.

CO2- E é assim que as pessoas, às vezes, consideram: "Está feito."

IN- Que eles consideram ou que o professor considera?

CO2- Acho que eles consideram, e eu depois faço essa leitura. Claro que estamos aqui num plano especulativo, das imagens que me aparecem e que eu interpreto. Essas pessoas não são profissionais que nós pretendemos para professores cooperantes porque aquilo que eles vão tentar fazer é pôr os estagiários, fazer dos profissionais em formação pequenas réplicas suas-quando digo pequenas é no sentido, em que se tem a noção que há já um profissional feito e há aqueles que se estão a fazer; há a massa feita e há a massa informe, que é o estagiário E dizem-lhes: "Eu vou-lhe explicar como há de fazer ou vou explicar-lhe como dá isto."; "Isto não se dá assim, tem que abordar isto doutra maneira." É um discurso muito típico: "Sabe que para se dar isto é preciso fazer não sei o quê." Sabe-se muito bem, não, estamos a falar do assunto agora, não faz sentido, não há maneiras tipificadas, não há receitas, e é o professor que tem tendência para dar as receitas. Ora se aquilo que eu acho que é desejável é que o professor seja capaz de ser proactivo na busca do conhecimento e acho que tudo isto se aplica ao professor cooperante, ter o entendimento que é um profissional que não está acabado. Quando digo acabado...

IN- Percebi perfeitamente, está perfeitamente contextualizado.

CO2- Não está completo. Depois tem que ser alguém que seja capaz de refletir sobre a sua prática porque se não é capaz, se acha que a sua prática é perfeita, está completamente mecanizado. Dizem: "Eu já faço isto de olhos fechados." Até faz, mas é bom que pense, nós até de olhos fechados podemos pensar, se não pensa sobre a sua prática, o que vai fazer, quando puser os estagiários a refletir sobre a prática deles, é confrontar a prática deles com a sua. É o que vai acontecer e isto é redutor. Vai pô-los a pensar naquilo que fizeram ou em contexto pergunta-lhes: "Estão a ver, se tivessem feito o que eu fiz, tinha-lhes corrido melhor." Eu acho que isto é evitável. É estar predisposto para a sua formação, isto é, nomeadamente a formação, com a qual coopera, com a qual está a trabalhar, lhe oferece. E é gratificante ver que as pessoas, por exemplo, que nos aparecem no Mestrado de Supervisão, são pessoas que muitas vezes já orientaram estágio sem terem essa formação antes, orientaram por uma questão de necessidade, ou por uma expansão do número de estagiários no final do ano.

IN- A Universidade proporciona essa formação?

CO2- A Universidade recebe-os, não lhes dá facilidade nenhuma, não há, pelo facto de terem sido professores cooperantes, penso que não, uma redução em propinas, não há uma coisa que esteja prevista.

IN- O que eu lhe pergunto é se se proporciona formação?

CO2-Exato, e há o Mestrado em Supervisão.

IN- Exatamente.

CO2-Existe o Mestrado em supervisão Pedagógica que abriu nesta edição...

IN- Estava a dizer...?

CO2- Que não sei se isso se faz, penso que isso se faz, se há uma redução... Eu acho que aqui aconteceu a dada altura. O que acho curioso é que, no nosso Mestrado em Supervisão, acontece depois apanharmos nas escolas pessoas que passaram o Mestrado em Supervisão, mas também há pessoas que, naquela fase de alargamento, tínhamos que ter estagiários em todas as escolas e mais, e eram pessoas recrutadas, que nós sabíamos que formação tinham, falávamos um pouco com eles para perceberem o que se pretendia do trabalho, falávamos do trabalho deles, mas era tudo muito... E agora aparecem aqui, no Mestrado em supervisão, e a motivação para virem é curioso, é o facto de terem orientado estágios durante um ano, episodicamente. Já querem saber mais sobre o assunto porque querem passar dessa visão do ser orientador de estágio, para o que é a história da Supervisão que, aparentemente, fez. Querem ser informados, e tem acontecido muito. Depois, quando são chamados, e é isso que eu acho fundamental, por exemplo, nós tivemos aqui as jornadas do Departamento no verão passado, e muitos deles vieram apresentar comunicações que resultaram da tese de Mestrado deles. É muito gratificante ver que essa rede, mesmo até nas suas pontas mais difusas, de orientadores ou professores cooperantes, continuam a aparecer por aqui. No outro dia, cruzei-me com uma pessoa que fez Mestrado aqui e neste momento está a fazer o Doutoramento em Ciências da Educação, e que será, certamente, uma temática que terá a ver com as práticas de Supervisão. Não sei, mas apostaria fortemente que é isso que se passa e acho que isso é fundamental que tenha essas características.

IN- Isso é interessante verificar que as pessoas, ao fim ao cabo, entrarem nessa formação específica para a orientação da prática profissional. Isso é a formação na Supervisão, as pessoas ficam despertas até para essa...

CO2-Temos até pessoas que não têm...

IN- Que não se lhes seja exigida. É que não é exigido, é a profissão que parece que lhes exige, ela própria, é um desempenho que exige, não é a instituição, não é a escola, não é o Ministério, não é a Universidade, não há essa obrigatoriedade.

CO2-Exatamente.

IN- É verdade. Então, vamos lá ver, em relação aos conhecimentos teóricos, o saber teórico que é preciso. Para já, o saber que, no caso dos orientadores, é preciso dominar, de forma científica, a sua disciplina. A formação duma disciplina e a sua área de estudo, os da área, que eles próprios se exigem, em certos casos, da Supervisão pedagógica. Então, e em termos relacionais, que saber é que eles precisam ter, que características nessa área é que eles precisam ter?

CO2- Seria desejável que fossem pessoas com capacidade para se integrarem na escola, que tivessem um entendimento da escola, tivessem conhecimento daquilo que é formulado, como comunidade educativa, que permitisse passar essa imagem ou que facilitasse um bocadinho essa integração. Repare que às vezes acontece muito dos estagiários que estão na escola têm um funcionamento muito à parte e não se sentem bem como professores da escola, entram na sala de professores e escondem-se um bocadinho. Às vezes, pode ser uma questão de temperamento de um ou outro, mas isso pode ter a ver com o próprio orientador, o próprio professor cooperante que é uma pessoa que tem um comportamento muito marginal, em relação à escola e tenho, e tenho em memória alguns dos casos em que o professor cooperante não funciona com os pares, quer em termos de partilha, saberes, experiências, etc., quer do ponto de vista relacional, no sentido mais restrito, não estabelece relações pessoais com facilidade e tem um relacionamento distante com os colegas e com os próprios estagiários e eles acabam por replicar esse modelo e andar um bocadinho à parte. As experiências mais recentes que temos tido são com professores cooperantes que, realmente, estabelecem relações próximas que decorrem muito da frequência do contacto, pessoas que às vezes até se nota a relação, no final do ano, do ponto de vista pessoal, adquiriu contornos daquilo que seria uma relação estritamente profissional. Mantém contacto, fica uma relação, agora, com passarinhos e flores de amizade, mas os professores cooperantes com quem tenho trabalhado, recentemente, e isto é uma característica que eu acho fundamental, conseguem ir criando esses laços de maneira mais pessoal, sem que seja colocado em questão aquilo que são as tarefas específicas deles, que são de Coordenação, são eles os professores titulares da turma e isto pesa bastante. São eles quem responde aos pais, se as coisas correm mal com os estagiários na sala de aula, nos modelos antigos isso não acontecia, o professor estagiário tinha as suas turmas e respondia por elas, o que não quer dizer que não tivesse um backup dos orientadores por trás, mas isso agora não acontece. Eu acho fundamental a forma como o professor cooperante- e eu não tinha ainda pensado bem nisto- se relaciona com os formandos e os seus próprios alunos faz com que o contexto onde a prática letiva dos estagiários vai decorrer possa ser um contexto de maior integração ou menor integração, possa ser um contexto de aprendizagens mais significativas ou não. Se o professor cooperante introduz o professor estagiário, como o estagiário, os alunos automaticamente identificam-no como o estagiário, não é o professor da turma, para eles, é um individuo que vai ali fazer umas coisas, e eles têm que o aguentar e não vale a pena preocuparem-se se aprendem pouco com ele ou não porque depois o professor faz um resumo. E isto às vezes acontece.

IN- Está a falar da parte dos alunos...

CO2- Os alunos da turma, sim, mas acho que tudo decorre da atitude do professor cooperante.

IN- É fundamental, então, essa relação interpessoal.

CO2- Sim, é fundamental.

IN- O que me parece, das suas palavras, sai a ideia que este professor cooperante tem uma função de mediador, mediador entre pessoas e entre o saber e o modo de estar na profissão.

CO2-Sim, sim.

IN- E em relação à relação entre ambos, o orientador e o estagiário. Nós já aqui embrulhámos as designações todas, mas havemos de por isto tudo no lugar, sabemos então do que estamos a falar. E a relação deles pode não ser pacífica, avaliar pessoas não é fácil, parece-lhe importante que a pessoa tenha capacidade de enfrentar essas dificuldades, esse tipo de...

CO2-Sim, e temo-las enfrentado. Sempre que existem, para já temos um funcionamento... quer dizer, o facto de termos coisas escritas, de haver documentação que regula, por exemplo, o processo de avaliação, vamos pô-lo como o exemplo em que estas relações são testadas mais no limite, o professor cooperante tem que estar preparado para fazer uma avaliação que seja o mais assertiva possível, mais de acordo com aquilo que está previsto.

IN- Digo isto porque as pessoas, no caso dos estagiários, podem não reagir bem. E acho que há uma série de coisas que as pessoas reclamam, reclamam.

CO2-Era por isso que eu dizia: são amigos, mas há um papel a cumprir. Tiveram uma relação excelente durante um ano, e agora tem doze, ou agora eu reprovó. Os estagiários vão muitas vezes para a prática, os alunos vão muitas vezes para a prática- aqui já há uma tentativa de ir corrigindo alguma terminologia- com a expectativa que a prática/ o estágio é uma realidade, na qual a reprovação não existe.

IN- Não é verdade, pode acontecer.

CO2- Não só pode acontecer, infelizmente, tem acontecido com alguma regularidade. Como eu lhe digo, temos protestos e protestos, temos um aluno que está em constante reclamação porque pronto e, neste momento, já mandou uma carta para o Secretário de Estado e para a Inspeção. E tem o seu direito, ele que faça o que entender, mas de preferência sem erros.

IN -Mas é nesse sentido.

CO2-Isto é muito a versão ressabiada, seria preferível que escrevesse a carta para o Secretário sem erros, mas isto acontece. Tivemos agora uma reunião e tivemo-la aqui, tenho presente essa última reunião, já tínhamos tido uma série de outras reuniões, no seu conjunto, para tentar explicitar que os nossos critérios de avaliação são estes, são claros desde o início do ano, espera-se que o percurso tenha determinado tipo de caminho e depois vejo: "Isto não foi atingido, aqui não foi atingido." Falta este tempo e é virtualmente impossível que seja atingido e, na realidade, não vai acontecer porque os critérios são estes, tal, tal e tal, e portanto este parâmetro é assim, provando isto ao estagiário foi incontestável, a colega do parque estava a trabalhar com esse colega em questão, por exemplo, teve uma reação de aceitação da situação e até de tentar explicar ao colega. Foi, do ponto de vista emocional, bastante tenso para todos, mas fizemos o que tínhamos de fazer. Isso já no modelo antigo tinham acontecido reprovações, quer dizer, esta ideia que nunca se reprova, de que não há processos...Tivemos umas experiências muito positivas de pessoas, cujos processos não correram bem. Num caso, a aluna levou até ao fim e reprovou; no outro caso, a pessoa desistiu, percebeu que, noutro momento, faria melhor,

regressaram, eram duas raparigas que não tinham profissionalização anterior e fizeram os três anos e aqui o nosso Mestrado. Regressaram no outro ano, não tiveram nenhum obstáculo sobre o facto de irem para a mesma escola, com os mesmos professores cooperantes. O que é interessante é que tivemos uma aluna que reprovou, pediu para fazer estágio, na altura em que se inscreveu, ainda no modelo antigo, voltou a fazer estágio na mesma escola com os mesmos professores cooperantes, o que significa que ficou tudo claro, pois todos tinham feito o seu papel, o percurso dela não tinha sido o desejável, não tinha conseguido.

IN- Pois.

CO2- Regressaram, fizeram e tiveram até classificações muito aceitáveis porque precisavam daquele tempo de amadurecimento. E foi um conjunto de miúdas, que tivemos recentemente, em que isso realmente aconteceu, voltaram, acabaram por ficar noutra escola, porque nos dava jeito por, nessa escola, outro grupo; foram para outra escola, e fui eu que segui o processo aqui, da parte da Universidade, e foi muito gratificante ver que havia ali dois profissionais em construção, e os professores cooperantes foi fundamental o mostrar-lhes que sabiam, era público, o que tinha acontecido no ano anterior, mas este ano é uma nova oportunidade de começo, e não sentiram esse peso nas costas, só no princípio-eu tive oportunidade de clarificar isso. E é muito importante clarificar estas questões mais de natureza relacional, e eu sinto que, quando essas coisas não funcionam, tem que haver um elemento da equipa, posso ser eu, que posso estar por vezes mais distante, a mediar um pouco isso.

IN- Em todo o caso, não dispensa que os orientadores devam ter esta capacidade de relação interpessoal, por exemplo, em conflitos deste género, até com os encarregados de educação e os estagiários.

CO2- Com certeza.

IN- Quando as coisas correm bem, não se nota nada, mas, quando as coisas não correm tão bem, nota-se mais.

CO2- Os estagiários, em turmas com alunos que vão fazer exames de 9º ano, por exemplo, não funcionam. Os pais estão sempre com uma pressão muito grande em relação, a tensão à qual o professor cooperante está sujeito e quando acumula com o facto de ser Diretor de Turma, como nos aconteceu um caso com este estagiário, que não funcionou. Ele estava a fazer as suas experiências, as mesmas não corriam bem, e os pais estavam quase à porta da sala. Aquilo que é exigido é uma solidez muito grande do ponto de vista do que são as competências necessárias para conseguir gerir todo este processo, que é dizer aos pais: “Meu amigo, eu tenho aqui, desempenho vários papéis e não coloco em questão nenhum deles. Eu continuo a ser o professor fiável dos vossos filhos, sou Diretor de Turma, respondo por isso, mas eu tenho também o compromisso de ter alguém que está a fazer aqui o seu percurso e tenho que o aceitar. Ele tem que fazer este percurso, faz parte do meu compromisso e da escola e desta gente toda.”

IN- Pois. Eu também estava a pensar sobre o saber e as capacidades de preparação dos professores e dos supervisores, não queria deixar de fora a dimensão relacional, que é científica, mas é também relacional.

CO2-Acho que sim.

IN- Mas também falava dos estagiários que foram assim montando, outros pela via que é aquela das competências também pessoais, daquela capacidade de relacionamento do Supervisor. Quantas horas eles passam, os estagiários, passam horas ou dias, qual é o tempo que eles passam nas escolas?

CO2-Aquilo que está estipulado, do ponto de vista formal, a nível da Unidade Curricular/ Prática de Ensino Supervisionada, é um mínimo de horas- está estipulado assim- que devem ser horas de contacto com a escola, que é curto, esse mínimo é curto, no primeiro semestre, claro que pode ser expandido ou alargado, o mínimo- salvo erro- são seis ou oito horas, depois doze, catorze, andar por aí, agora não tenho isso presente, podia ter isso documentado.

IN- Sim, sim. Nas horas, pode dizer que têm de fazer um trabalho? Isto não tem que ser expresso em horas. Qual é o tempo de permanência?

CO2-Está expresso em horas e o que acontece é que, no primeiro semestre, o tempo de permanência é utilizado para a integração na escola, dar-lhes a conhecer a vida da escola, por um lado; por outro, introduzi-los naquilo que é o trabalho com uma turma específica, e o que fazem é viver já, de forma mais intensa, aquilo que já tiveram oportunidade de fazer em algumas unidades curriculares, que são de teor mais teórico, mas que implicam alguma observação. Eles têm uma unidade que é Observação e Análise do Contextos Educativos, na qual eles têm de fazer já- e nós estabelecemos essa ponte- eles vão às escolas, observar coisas, dialogar com os professores cooperantes. Eles observam e fazem um guião com o colega, e nós tentamos articular, porque é do troco comum dos Mestrados em Ensino, articula-se com cada um da especialidade. Eles já fazem isso no primeiro contacto, depois isso é aprofundado. Portanto, eles fazem observação de aulas, e depois nós decidimos, em equipa, se eles podem fazer intervenções de ordens diversas nas suas turmas, já pode ser coadjuvar aqui, focar-se, por exemplo, em determinado tipo de aluno que tem determinado tipo de trabalho para fazer.

IN- À escolha deles...

CO2-Será um bocadinho para eles perceberem também quais serão as necessidades duma turma. Aquilo que exige um trabalho com uma turma é, muitas das vezes, heterogéneo, eles vão fazendo trabalhos de ordem diversa e podem, eventualmente, já ir participando em algumas tarefas na escola; às vezes, participam nas reuniões de Departamento, para perceberem como é que funcionam os Conselhos de Turma.

IN- Isso agora ainda acontece?

CO2-Sim, Conselhos de Turma. Eles podem ir vendo um pouco aquilo que nós, em equipa, pensamos ser interessante para eles se aperceberem daquilo que pode ser a vida da escola, das várias coisas que o Professor tem de fazer, se falarmos num sentido mais alargado, o que é que o professor tem de fazer, onde é que ele perde os seus dias, entre aspas, não é só dentro da sala de aula. E, neste sentido, eles acabam, muitas das vezes, mesmo sendo trabalhadores estudantes enquanto estão a fazer esta prática, tentam manter os seus empregos, como é óbvio, e o mínimo que está previsto, de forma regulamentar, é alargado. No segundo semestre, dou-lhe o exemplo, imagine que nós temos o mínimo de doze ou catorze horas de presenças na

escola, as nossas duas alunas que estavam, no ano passado, na (nome da escola), elas tinham todas as manhãs na escola, com exceção à sexta-feira, mas mesmo na sexta-feira, podiam vir aqui ter reuniões comigo, etc., tinham depois as tardes livres para fazer trabalhos de pesquisa, preparações. Eu digo-lhe que uma, que vinha de Barrancos, tinha uma hora e tal de caminho com curvas, e outra vinha de Elvas, eram pessoas com filhos, num caso com filhos autónomos, noutros casos, nem por isso, com histórias pessoais complexas, mas que vinham todos os dias. Eu tenho pessoas que se candidataram ao Mestrado que dizem: “Eu depois tenho, se tiver que ir para estágio... Posso só ir à escola um dia?” Tenho vontade de lhe dizer: Mas você quer mesmo concorrer a isto? Eu percebo, às vezes, a pessoa trabalha num *call center*, era sei lá o quê, e se larga para, dizem-lhe: “Olha, amigo, temos pena.”. E vive daqueles euros que ganha no *call center* ou num supermercado, a trabalhar na caixa, mas a verdade é que não se pode sair profissionalizado com este tipo de exigência: “Eu vou aí à escola só uma manhã, mas vejo, mais ou menos, como é que é.”

IN- Resume-se à prática nas escolas, acha que esta é fundamental?

CO2-Eu acho que sim.

IN- Estes cursos podiam não sobreviver, não poderiam existir, sem essa prática nas escolas?

CO2-Eu acho que não poderiam subsistir. E mais, acho que deveria ser... Não deveria ser nada, ia aqui divagar um bocadinho.

IN- Poderíamos conversar sobre isso, se calhar poderia ser mais barato que não fosse, seria mais fácil que não fosse, mas, na sua perspetiva, era importantíssimo que, sendo uma pessoa profissionalizada, na prática letiva, ela tenha que decorrer, em parte, nas escolas.

CO2-Exatamente, nas escolas.

IN- E acha que o tempo que eles passam nas escolas é suficiente?

CO2-Era por aí que eu ia, acho que eventualmente, mas acho que estou condicionado pelos alunos que entram no Curso que estou a dirigir.

IN- Mas já há um número estabelecido, que não tem a ver com os alunos. Há um número estabelecido e esse número é decidido ser suficiente?

CO2- Eu acho que aquilo tem de ser suficiente e é suficiente efetivamente...

IN- Já não me estou a lembrar bem. São quantas horas?

CO2- Seis ou oito, no primeiro semestre, sempre mínimo. Depois doze ou catorze. E depois, se quiser, eu posso confirmar-lhe isso.

IN- Sim, sim, depois veremos.

CO2- No programa da Unidade Curricular da PES. Mas...

IN- Acha então que é suficiente, estava a dizer-me.

CO2-Eu acho que pode, tem de ser suficiente... mas efetivamente é suficiente. Há condições para, com esse mínimo de horas, bem gerido, podermos dizer que certificamos este indivíduo possa ser profissionalizado no ensino de, neste caso, português e língua estrangeira, o Espanhol. O que eu acho que o percurso é mais diferente é que eles passam na escola, isto é, quando por opção, às vezes por uma pressão- como é que eu digo isto- uma pressão benfazeja dos professores cooperantes. Nota-se uma maior integração nas escolas, porque, com esse mínimo de permanência na escola, dificilmente eles sentem outra coisa, e com dificuldade, vão fazendo umas coisas, passando mais tempo na escola. Eles começam a ter aquela necessidade de, dando-lhe um exemplo muito coloquial e pouco rigoroso, os alunos passarem por eles na escola e dizerem: "Bom dia, Professor." Os alunos das várias turmas começam a cumprimentá-los, o que significa que os conhecem, significa que os reconhecem, sabem o que eles estão lá a fazer. Regularmente, conhecem-nos como professores da escola e isso significa que o percurso foi mais conseguido, no sentido em que se aproxima mais daquilo que é a vivência duma realidade profissional.

IN- E, no seu entender, com este tempo, ficam a conhecer a escola, fixam a conhecer a realidade da turma, ficam a conhecer os problemas da turma? A comunidade educativa...

CO2-Eu diria...

IN- O Projeto Educativo de Escola? Podia clarificar?

CO2-Ficam com uma ideia de algumas dessas coisas, não é?

IN- Já deu aulas no ensino secundário? 3º Ciclo, 2º Ciclo?

CO2-Sim, sim, 3º Ciclo e Secundário.

IN- Tem portanto uma visão das coisas que não é...

CO2-Sim, sim, dei para além do ano de estágio. No meu estágio, tinha duas turmas, uma de português, outra de francês, do 3ºCiclo, sétimo e oitavo ano, que eram da minha total responsabilidade. Participava autonomamente nos Conselhos de Turma, nas reuniões, etc. E depois no Secundário, e um bocado à laia daquilo que acontece agora, lecionávamos aquilo que nós chamávamos de aulas de regência, isto é, regíamos algumas aulas- é muito pomposo, ainda não tinha aparecido este termo, nós lecionávamos blocos de aulas que eram muito alargados em turmas de 11º ano, sim, de Secundário, de 10º e 12º. No ano seguinte, sim, tive horário completo com duas horas extraordinárias, o que é fantástico.

IN- Isso é extraordinário.

CO2-Tive um horário zero, atenção, na escola onde fiquei, depois fui destacado para outra escola...

IN- Isso já existia?

CO2- Horário zero, veja bem, na escola (nome da escola) aqui, foi a escola em que estagiei. Como, modéstia à parte, tinha uma nota bastante razoável, no concurso, fiquei na primeira parte, ainda como professor provisório na escola em que estagiei, que era a escola do meu

desejo, estar ali sem estar sob aquele protectorado - como agora se diz- sem a Troika, porque ao fim ao cabo eu tinha tido uma Troika, o meu orientador da Faculdade e dois orientadores da escola, isto na minha cabeça era assim. Fui para a escola, mas tinha horário zero e fui para outra escola da cidade, a (nome da escola), tinha vários horários À escolha e escolhi um com português, eram 24 horas letivas, tinha oitavos e décimos, assim com grande fartura.

IN- E essa sua experiência, pensa que o coloca em alguma vantagem aqui a desenvolver estas tarefas de Supervisão?

CO2-Eu acho que é muito longínqua, acho que não é necessário ter-se passado por, mas para já penso- embora tenha sido uma experiência muito gratificante- nesta experiência aprendi bastante porque tive de aplicar os... experimentei aquelas coisas que tinha vontade no estágio. Experimentei algumas e resultaram bem, outras não resultaram tão bem. Foi um ano em que criei muita matéria para refletir depois sobre aquilo que era a minha prática. Acho que foi, sem dúvida, uma mais-valia. Devo dizer-lhe que, por exemplo, em concursos... Há Universidades estrangeiras onde existem vagas para professores de Prática. Tive contacto aqui há tempos com a Universidade de Gottenburg, queriam recrutar professores na área da Prática, assim em geral, e achei curioso que um dos critérios que eles mais valorizavam era, para além da formação académica, queria uma vasta experiência de ensino.

IN- A outro nível de ensino, portanto?

CO2-Sim. No 3ºCiclo e Secundário de lá. O que eles pediam era isso, o correspondente ao sétimo ano e adiante, era esse o trabalho que eles queriam, naquele caso específico, e apercebi-me que o que eles queriam era alguém- como se diz aqui- que “tivesse posto a mão na massa” como professor durante algum tempo, era o que eles valorizavam.

IN- Uma das críticas que é feita ao trabalho das Universidades, no geral, é que os professores que lá estão, não têm visão sobre aquilo que se passa no Secundário, ou no 2º Ciclo ou 3º Ciclo.

CO2- Eu seria um exemplo acabado disso, não é?

IN- Tem que ser possível dar o contributo só um bocadinho?

CO2-Eu acho que dois anos é uma boa experiência, ainda melhor que a tenha tido, provavelmente, consegui fazer o trabalho se não a tivesse, mas sou um profissional diferente. Nós somos fruto do nosso percurso. Nós temos um colega aqui que, para além de ter sido enfermeiro, foi professor de 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário. Leciona na Universidade por causa da carreira, só não esteve no pré-escolar, mas eu tenho dúvidas que ele não tenha por lá passado. Em certos contextos, em certas situações, isso dá-lhe uma visão abrangente de determinado tipo de processos, realidades, embora o 1º Ciclo onde ele esteve não é o 1ºCiclo de hoje, as coisas diferem muito, mas dá-lhe um grau de abrangência, até para o contributo de determinados conteúdos teóricos, etc. eu acho que pode ser uma mais-valia. Não acho que tenha de estar excluído de tarefas de Supervisão um professor do ensino superior, só porque não tem experiência no Secundário, tem é, certamente, uma perspetiva diferente, terá de procurar conhecer o contexto. Isso é que é funcionar com...

IN- Agora não pode adiar-se, agora o professor vai às escolas. Houve uma altura- e corrija-me se estiver enganada- os professores da Universidade não iam às escolas. Os orientadores faziam um trabalho nas escolas, de observação; os professores faziam outro. Era raro os casos em que isso não acontecia.

CO2-Eu não acho...

IN- Mas não era limpo, se assim fosse.

CO2- No nosso caso, o que acontecia era o seguinte: nos estágios de português-francês, tinham os cooperantes de português-francês.

IN- São orientadores, não cooperantes.

CO2-Tinham orientadores, um de português-francês, tinham um orientador pedagógico, que era nomeado pelo Departamento de Pedagogia, do meu; depois, tinham de Línguas e Literaturas, um orientador científico de português, outro de francês- era assim que era chamado. Os orientadores de Português e de Francês... dependia muito do entendimento que tinham, mas alguns entendiam que não tinham que por lá os pés. Chamavam os alunos e punham-nos a fazer trabalhos. Eu tive orientadores assim, e depois os meus orientadores eram assim, nunca apareceram na escola, nunca os vi, e fiz trabalhos para eles, alguns úteis outros nem tanto. Aprendi com a experiência. Alguns dos orientadores acabavam por ir porque depois se estabeleceu que tinha um mínimo, mas alguns resistiam imenso. Para eles, era como se fosse algo pouco nobre: “Eu sou um Linguista, o que é que eu vou fazer para essa coisa da escola?”. E, mesmo às vezes, o orientador pedagógico sentia a obrigação de ir, mas ia pouco. Houve uma altura em que as Comissões de estágio estabeleceram um mínimo. Aquilo que eu fiz, neste modelo, era assistir a aulas porque se resumia um pouco a isso, ver o máximo de aulas, mas, na altura, tinha doze estagiários, 4X3, eram blocos de quatro grupos diferentes, um em (nome de cidade), outro em (nome de cidade) e outro em (nome de cidade), é muito quilómetro, pagos nada. Eu fazia os quilómetros para, no final do ano ou da fase formativa, eu ter visto quatro aulas da não sei quantas, quatro aulas da não sei outra, etc. Era um calendário horroroso e depois tinha de discutir com elas as aulas, quando elas cá vinham à Universidade. Era um trabalho alucinante, ver o português-francês, ver o 3º Ciclo e Secundário, tentava equilibrar isso.

IN- Agora, a mentalidade já é um bocadinho diferente, já não se olha para estas tarefas como se olhava.

CO2- Repare, eu tinha estágios em (nome da cidade), fui no meu carro, como ia sempre, e esquecia-me de por os boletins itinerários; na altura era jovem e agora já não sou tão jovem assim. Mas isso é porque me pagam a nove cêntimos o quilómetro. Imagine o que é eu ir daqui para (nome da cidade), o meu carro é a gasolina.

IN- Paga o boletim?

CO2-Sim, pago o boletim, às vezes, pago uns, outros nem por isso. Tive um acidente com o meu carrito novo e custou-me, na altura, quinhentos contos, o meu ordenado era à volta de 130 contos. E eu estava a pagar ainda o carro e, como pode imaginar, o carro ficou muito amassado à chegada. Eu fui com um Senhor que transportava leite e ele levou-me à escola. Cheguei um

bocadito zonzo, mas felizmente não aconteceu nada, ainda fui tentar ver as aulas das estagiárias, depois mandaram-me para casa. Lá fui, liguei ao meu pai para me vir embora para (cidade onde se situa a universidade), mas deixei o carro numa oficina em (nome de cidade próxima). A primeira coisa, se for ali ao meu processo, ao meu dossiê pessoal, que verá são os orçamentos da oficina; o diretor na altura, que era um professor catedrático que já se reformou, tentou por tudo, mas o Departamento Jurídico negou qualquer participação porque, como eu ia sem guia de marcha, podia ir em passeio. Passear em (nome da cidade) às 8 da manhã de um dia de trabalho é um pouco estranho, mas enfim.

IN- Ia a ver a paisagem.

CO2- Não recebi um tostão dali, nem o boletim devo ter metido porque ia meio variado da cabeça e as Instituições não valorizavam, nem valorizam. Eu não preciso que me paguem para ir ver os estagiários, eu preciso é que me cubram as despesas.

IN- E não faziam de outro modo, por exemplo, em termos do seu desenvolvimento no Currículo, na...

CO2-Não, não.

IN- De uma redução noutra tipo de trabalho? Porque tem que se deslocar.

CO2-Eu vou-lhe explicar, em termos de distribuição de serviço docente, eu tenho, por cada núcleo de estagiário, o que pode ser um ou quatro, em média têm sido dois ou três, duas horas semanais, não me pode ser atribuído mais. Se eu fizer o correspondente a essas duas horas, eu garanto-lhe que, se o núcleo estivesse fora de (nome cidade onde se localiza a universidade), eu ia uma vez e já estava porque, imagine que é em (nome de cidade próxima), eu só ir e vir, já gastei as duas horas, depois gasto em mais não sei o quê... Não se contabiliza.

IN- É um trabalho invisível.

CO2-É um trabalho invisível, sim, é muito. Se há graus de invisibilidade, é muito invisível. Depois há uma compensação curricular recente, por causa da realidade dos Mestrados, de ser aquilo que profissionaliza e o facto de eles terem que apresentar um relatório de prática. É o Mestrado ou a arguição do trabalho que conta, mas na nossa avaliação, eu introduzo isto na plataforma. Posso ter orientado dez e feito arguição de vinte, aquilo conta 0.0 qualquer coisa pontos, nem sei quanto isto conta. Aparece-me, quando eu abro a plataforma para inserir os dados a nível anual, já lá está esse trabalho. Como os trabalhos, na GesDoc, isso acaba por vir tudo listado. Essa é a única compensação que há a nível curricular. Se bem que, se o nosso Currículo for apreciado, externamente, é falacioso, porque tem X orientações, já o ter muitas orientações não é valorizado hoje em dia. Havia colegas que diziam que tinha vinte orientações, como se fosse uma coisa de grande prestígio. Hoje, eu oriento aquilo que tenho que orientar, mas, por mim, orientava apenas um terço ou um quarto porque acho que isso não valoriza o trabalho das pessoas nem o meu, não consigo fazer o trabalho que querias. É muito falaciosa. Alguém que esteja a ver, vai perceber que aquilo que eu argui não foi uma tese de Mestrado, foi um relatório de prática, porque é um trabalho diferente, à qual as instituições dão um cunho demasiado pomposo e formal, é tratado quase como se fosse uma tese. Às vezes, há colegas que vêm arguir: “Na sua tese...” aquilo não é uma tese, é um relatório de prática.

IN- Mas dá o grau de Mestre?

CO2-Dá o grau de Mestre, por isso, é que tem que ter toda aquela parafernália de... Sim, dá o grau de Mestre, ao fim ao cabo, é o 5º ano duma formação.

IN- Na realidade, atribuem um grau de Mestre, ainda estamos para saber se tem equivalência aos mestrados antigos. Não terá, não sei, ainda não refleti sobre isso.

CO2-Como nós temos o Ramo de Português/Francês, indivíduos que tem a licenciatura de 5 anos em português-francês e são profissionalizados, têm tudo aquilo que o Mestrado hoje lhes daria e que concorrem. Esses, tento logo dissuadi-los imediatamente, podem inscrever-se, mas o que eles vão ali fazer é para ter o grau de Mestre. Eu pergunto-lhes para que é que querem esse grau, digo-lhes que vão ter que fazer um relatório, que mesmo que nós lhes demos a creditação, porque é impossível dar creditação a tudo, neste momento não damos creditação a tudo, se passarem por aqui, têm de atualizar as Didáticas. Mesmo que seja num regime de trabalhos de aprofundamento, que não sejam aulas de Didática, têm que fazer uma data de trabalhos sobre aquilo que é o enquadramento das disciplinas, uma série de coisas, têm que aprofundar as cadeiras de língua estrangeira. A Comissão de Curso estabeleceu agora estes critérios: mesmo as pessoas que já têm informações, há Unidades Curriculares que nós, por mais creditações que venhamos a dar, não damos, isto é, pergunta-se se já fizeram Didática, mas hoje esta é diferente. Faz a cadeira de Investigação Educacional, porque não tinham nos outros Cursos. O que lhes digo é: Então, o meu amigo vem aqui fazer cinco Unidades Curriculares, dos 120, só lhe damos 50 créditos. Tem de fazer esta história toda, tem de defender um relatório em provas públicas, tem que o elaborar para a mesma coisa que já tem. Perante o trabalho que têm que ter, recuam, mas aduzem sempre isso: “Mas sou Mestre.” Digo-lhes para repararem que esse grau de Mestre não lhe dá nada, porque está escrito que estes Mestrados não relevam para a progressão, não são relevantes para a progressão na carreira, está lá, no edital. No início do Curso, diz-se para clarificar logo. Quem entra, às vezes diz-se:” Se quer ser Mestre...”

IN- Para o ingresso, mas não são relevantes para o progresso.

CO2-Exatamente. Do ponto de vista académico é Mestre, mas, como eu digo, alguém com dois dedos de testa, alguém lhe diz que é Mestre; alguém com três dedos de testa, diz: “Está bem, é Mestre como tu és licenciado.” É a mesma coisa.

IN- Agora, introduziu-se com o novo regime de Bolonha.

CO2-Nós até temos um programa aqui, na Universidade, que é “Vale a pena ser Mestre”.

IN- A sério? Ah, não sabia.

CO2-Que é para as pessoas poderem ter X tempo, fazem não sei o quê. Nós tivemos um ano em que esse programa se aplicou aqui. É horrroso porque, para já temos que dar creditações que às vezes podemos não querer. O que combinámos com a Auditora “Vale a pena ser Mestre” não se aplica a estes Mestrados em ensino. Está fora de questão.

IN- Sim, senhor. Nós divergimos aqui um bocadinho, mas não fez nada mal, pelo contrário só me esclarece. Para ser professor, nesta última etapa da nossa conversa, é preciso que esteja atualizado, parece-me que é fundamental estar atualizado.

CO2- Fundamentalmente. Ser dinâmico.

IN- Ser dinâmico. Então vamos resumir mais.

CO2-Ser dinâmico, no sentido de estar preparado. Hoje, com toda a mudança de legislação, de enquadramento de disciplinas, de regularização, o professor não pode entrar em pânico e “crashar”, como os computadores, nesta situação. Tem que pegar naquilo e perceber que querem que ele faça e, sobretudo, qual é a margem de manobra que poderá ter.

IN- Os professores cooperantes, com quem está a trabalhar, estão a desenvolver essas capacidades? Essas capacidades do professor. Eu evito um bocadinho a palavra competência porque está...

CO2-Eu acho que sim.

IN- O conceito está agora em remodelação, se isto se pode dizer, mas são as capacidades que os professores têm e, na sua opinião, estão a ser desenvolvidas. Ora bem, já falou de alguns, mas eu vou perguntar-lhe, que... encontra junto da orientação dos mestrados, e que problemas eles lhe trazem relativamente ao trabalho que têm de desenvolver?

CO2-Os problemas prendem-se com a gestão do tempo.

IN- Na planificação e também na execução, decorrentes da prática.

CO2- Eu penso que, globalmente.

IN- Desculpa, estou a falar, mais uma vez, dos trabalhos e dificuldades que encontra na prática, que eles encontram na escola, portanto, no contexto da prática educativa, nas escolas. Não tanto aqueles que lhe põem, do ponto de vista mais teórico, noutra vertente, mas na prática.

CO2- Às vezes, pode haver uma pequena divergência na forma como eu ou o professor cooperante, em questão, pode entender a abordagem do tipo de conteúdos, ou de Unidade. Acontece muitas vezes, e utilizando aquele critério pela turma, é o professor cooperante, e é-me complicado interferir com o trabalho dele e podemos dialogar sobre esse assunto, mas aquilo que eu proponho aos estagiários, se lavar as mãos como Pilatos, é propor que façam a experiência que está a ser proposta, em certa medida, pelo professor cooperante, por ser uma perspetiva diferente da minha, depois podemos refletir sobre. Foi diferente, eu não abordaria a questão assim, abordaria de outra maneira, mas está por provar que eu tenho razão, vamos refletir posteriormente sobre isto. Também acontece que, às vezes, as coisas correm perfeitamente bem, não temos que ter ideias feitas sobre as coisas, mas o que acontece é que me sinto disperso - e não sei se isto responderá melhor à pergunta que me colocou- sinto-me disperso, sinto que me exigem muita coisa aqui, e que me dá tão pouca disponibilidade, não é tanto o tempo, é a mais a questão da qualidade do tempo que dou. Eu posso arranjar X horas para estar com eles, mas não ter a cabeça no sítio. Acabo por delegar, maior parte das vezes, determinadas tarefas, junto dos professores cooperantes, o que não quer dizer- vamos

imaginar- tarefas de planificação. Às vezes, surgem divergências, às vezes, são os próprios professores cooperantes que me interpelam sobre o que pensam fazer, que os estagiários estavam habituados a fazer de determinada maneira e que vamos tentar isto assim, vamos construir uma situação um bocadinho diferente, relativamente a isto, e como podemos fazer. Então, reunimo-nos com a escola, vamos ver como podemos fazer, mas realmente sinto sempre que, como existem- e falando muito francamente- há momentos do ano em que a confiança nos professores cooperantes me pareça propriamente assim, me permite convencer-me que está tudo a correr bem. Digo que sexta-feira logo lá passo, logo nos encontramos, vamos ver isso, mas eu agora não tenho tempo de...

IN- Se calhar, não fiz bem a pergunta, devia tê-la feito de outra maneira. O professor está na posição de ouvir tantos os estagiários, como os orientadores. Eu aqui fazia uma divisão entre a preparação do trabalho e a observação das aulas, mas as coisas podem surgir em conjunto, naturalmente. A questão é que o professor ouve uns, ouve outros e ouve os problemas que trazem. Quais são os entraves que se põem à implementação, à planificação, à organização... Quais são os problemas que trazem? Os orientadores trazem-lhe outro problema, com este ou esta estagiária. É neste sentido.

CO2- Sim, sim, não tinha entendido assim. Vou resumir os aspetos que são mais vezes trazidos, os orientadores queixam-se, muitas vezes, da falta de experiência prévia deles, ou em aspetos em que, na ótica deles, deviam ter mais experiência.

IN- Isto é... isto é uma formação inicial.

CO2- Formação inicial. De qualquer das maneiras, há um entendimento que eles, nas Unidades de Didática, em vez de refletirem sobre tanta coisa, ou relacionarem o programa de forma mais genérica. Em vez de trabalhar este tipo de questões, deviam ter gasto muito mais tempo em atividades de planificação, e não é pensar genericamente no que é necessário, no que podiam programar e planificar atividades, era mesmo fazer já a planificação com a grelha, para quando lá chegassem, pronto. E dizem-nos isso: "Então, mas vocês, lá não lhes ensinam, nada? Não treinaram com eles?" Treinaram já isso com eles e acontece um bocadinho. Há essa queixa, mas também as há no sentido da deficiência no plano científico, essa é recorrente. Eles estão aqui, mas não sabem português, não sabem francês, espanhol, quer dizer que esta pessoa nunca ouviu falar disto ou daquilo, não fazem ideia de quem será X. Há também queixas, naquilo que é a cultura geral dos alunos, e queixam-se porque entendem que a licenciatura de três anos, em que fizeram línguas e Literaturas e Culturas, devia-lhes ser dada essa compensação, vocês agora têm esse bocadinho, mas são só coisas de educação. Embora se perceba, e eles dão muito conta disso, tem sido gratificante. Mesmo que eles achem, a pergunta é: "Mas porque é que eu agora tenho de ter Psicologia Educacional". Muitas das vezes no relatório, quando têm de fundamentar determinado tipo de atitude, determinado tipo de opção que tomaram, vêm perguntar: "Mas esta cadeira não serve para nada? Andamos aqui a aprender uma série de coisas sobre mediação, sobre isto e aquilo, sobre o outro, esta história da educação não é muito interessante" E depois estão a discorrer sobre e dizem que já os gregos faziam não sei o quê. Aquilo não é uma coisa que tenha aparecido do nada, ou vão buscar princípios do ensino jesuíta e vão comparar com não sei o quê, por exemplo, aprenderam aquilo ali e vão integrando esta

formação. Os orientadores queixam-se muito do nível deles naquilo que são as competências diretamente ligadas com as disciplinas que têm, ou que vão lecionar.

IN- Portanto, eles, os orientadores, identificam algumas lacunas. E com razão ou nem por isso?

CO2- Com alguma razão, em minha opinião. Às vezes têm um bocadinho a noção que eles teriam que saber tudo. Os cooperantes com quem temos trabalhado ultimamente percebem, têm muito esta noção, são pessoas que compreendem o que é uma formação universitária, nos dias de hoje, que já fizeram uns mestrados, percebem que não é dramático que não saibam, têm é que, mas não deixam de identificar. Eu até diria que é sobretudo na área do português, mais do que na área da língua estrangeira.

IN- E nessa área, as lacunas são de que género, ou são de mais tipo científico?

CO2- São mais de tipo científico nos vários planos. No plano mais restrito do domínio da língua, vamos imaginar, isto é, quase aquilo que era exigido aos alunos, em termos de conhecimento explícito da língua. E vamos ficar por aqui.

IN- A terminologia linguística, se calhar.

CO2- Até nisso, às vezes, eles têm dificuldade, o que eu não acho que seja dramático, o indivíduo não saber o nome, ou não lhe ocorra o que é um nome contável ou não contável. É uma questão de terminologia, não é dramático que isso aconteça, o que ele tem de fazer é ir pôr-se a par de. E depois há outras lacunas que têm, que seriam quase de base cultural e que se prendem com o trabalho a nível da Literatura, por exemplo, e que acaba por ser muito difícil fazer um trabalho para além de ser vida e obra do autor, pois isso é o mais fácil de encontrar, depois estudar pequenos excertos já tipificados com aquelas perguntas mais básicas. E eu faço a experiência de trazer, para certas aulas de Didática, o saco dos livros, que eu vou à estante e tiro, depois vou lendo e depois faço aqui cópias das primeiras páginas de alguns daqueles livros, sem identificação expressa, e mostro aos alunos. Vejo para os confrontar com isso, a primeira reação que tiveram, gostaram ou não gostaram, uma coisa muito afetiva. Trabalhava esse texto com os alunos? “Ah, não, não trabalhava”. Aconteceu uma coisa, um dos alunos de Didática da Literatura respondeu-me que, daqueles textos todos, só selecionava este, que era muito giro, e um que eu fiz, à laia da brincadeira, era provocatório, uma página do Diário de um Banana, que um dos meus filhos lá tinha, dum volume um, dois ou três, não sei. Ele gostava daquilo, riu-se e divertiu-se, aos outros passou completamente ao lado. Não podemos ter uma perspetiva elitista, para se ser professor de português e para se trabalhar Literatura na sala, com propriedade, tem que se gostar de Lobo Antunes, mas eu acho que tudo aquilo que lhes mostrei- e confronto-me coim situações de alunos que nunca leram Kafka- mas não me preocupa. Um aluno que não faz ideia quem é Kafka, já me preocupa um pouco mais, é uma questão de cultura literária que perpassa já, quando se diz que é kafkiano. É capaz de dizer, eu estive nas Finanças e na Câmara e passei por um processo kafkiano, mas não faz ideia de onde aquilo vem. É este tipo de base, de lacuna de base, que, embora os alunos sejam muito trabalhadores e compensam, ou tentam compensar, mas é complicado porque, às vezes, têm alunos à frente que tem referências culturais mais vastas, mas é importante que eles se apercebam disso, não é punir o aluno por isso, já tem punição que chegue.

IN- E as alterações mais recentes, no âmbito do português, com a nova terminologia linguística, os novos programas, para o Ensino Básico.

CO2-Temos que instalar o *software*.

IN- Agora são as metas, agora não, já começaram o ano passado. Já estão a chegar, com mais obrigatoriedade às escolas, nos planos de trabalho. Estas mudanças e alterações, também são perturbações para eles, chegam-lhe problemas relacionados com este aspeto?

CO2-Sim, para eles, para ambos.

IN- Tanto para os orientadores como para eles.

CO2-Exatamente. Eu acho que os alunos não se dão conta disto, porque nós, na Didática, costumamos confrontá-los muito com aquilo que é do ponto de vista do enquadramento, pensam que o programa é maçudo, mas não é, e pensam porque é que vamos trabalhar, porque é que vamos perceber o que dar. É para perceberem o que tem de dar, o texto introdutório pode ter determinada matriz política, teórica, ideológica, etc., é importante ler todos esses signos porque amanhã vem outro programa que é diferente e têm que perceber porque é diferente, não é só porque no quadro tal se passou a chamar isto. Não é só a questão das competências, ou do conteúdo, é percebermos que, quando temos as metas, temos de trabalhar por objetivo, é perceber toda esta mecânica e estar a par disso.

IN- Estes problemas são mais relacionados, se calhar, com a planificação do trabalho, mas, em relação à observação das aulas, que problema é que lhe costumam por, ou não lhe põem problemas?

CO2- Não costumam colocar muitos problemas, eles trabalham os aspetos...Sim, nem um nem outro, às vezes, acontece que há alunos que fazem intervenções menos sistematizadas, ou que têm um entendimento porque, se calhar, não sei...

IN- Dizem, por exemplo, que não sabem o que vai observar quando vem a orientadora; a orientadora diz que sabe como deve observar, se deve intervir na observação. Dados muito concretos que surgem.

CO2-Como lhe digo, os alunos têm esta disciplina de observação, onde trabalham efetivamente isso, habituar-se a focalizar-se um, pouco e utilizarem o tempo que estão em determinada aula, sem ser tomar notas, em que o aluno fez isto, fez aquilo, ou até sem ser uma descrição naturalista, sem qualquer tipo de filtro. Maior parte das vezes, eles já levam o filtro previamente instalado e levam também a abertura para outro tipo de aspetos que possam observar entretanto. Mas focarem-se em determinado tipo de aspetos e refletir sobre isso, às vezes, vêm ter comigo e falam comigo antes de apresentarem os trabalhos de observação à docente que trabalha em articulação comigo.

IN- É ao contrário.

CO2-A docente trabalha, primeiro, em articulação comigo, para verificarmos que aspeto é fundamental que eles observem ou não. Depois, relativamente às conclusões que tiram, àquilo que observaram, que, por exemplo, relativamente ao modelo de organização da sala, ao tipo de

estratégias utilizado. Por categorias, eles vêm falar comigo, para eu discutir um bocadinho com eles, para se assegurarem que cobriram todos os aspetos fundamentais, que estão a refletir, a tirar algum “sumo” daquilo, não só dizer banalidades. Maior parte das vezes, não digo nada, só discuto um pouco com eles e tranquilizo-os relativamente a isso, mas esse trabalho tem sido, nos últimos semestres, razoavelmente bem acompanhado. Não aparece muito isso. Com os orientadores não temos recebido esse tipo de...porque são pessoas que têm já determinado, têm muito esquematizado aquilo que vão à procura, ou o momento em que é suposto intervir ou não.

IN- Neste momento, já têm experiência acumulada.

CO2-Exatamente.

IN- Se calhar, os problemas já se colocaram e agora não.

CO2- Exato, não se tem colocado.

IN- E o professor tem alguns problemas em relação à observação de aulas, concretamente? Sabe o que vai lá fazer, sabe o que observar, dispersar-se também não?

CO2-Sei, sei o que vou lá fazer. Não acontece, mas pode acontecer, imagine que um dia estou mais cansado.

IN- Tentar perceber se há problemas que nós ainda não discutimos, ou não verbalizamos.

CO2-Pode acontecer, mas a partir do momento em que começamos a manipular determinado tipo de grelhas, em que temos que afinar determinado tipo de discurso, acabamos por...Quando digo grelha, é de observação. Observar sem levar a grelha, mas significa isso que já filtrámos uma série de categorias sobre aquilo que vamos observar. Digamos que eu já tenho o meu esquema mental montado e que vou observar uma aula. Às vezes, perante determinada situação imprevista, acabo por ter três ou quatro minutos a distrair-me, imprevistos como um aluno se virar para trás e perguntar-me qualquer coisa.

IN- O professor intervém na aula então?

CO2- Muito raramente.

IN- E os orientadores?

CO2-Depende muito daquilo que é a relação que têm com a turma. Eu acho que tem a ver com aquela questão do relacionamento pessoal, isto é, a forma como se relacionam com a turma, permite que haja orientadores que intervêm e isso não menoriza o estagiário, entre aspas; a seguir retira-se, às vezes é o próprio estagiário que pede a intervenção porque estabeleceu esse tipo de relação. Há uma decisão que tem a ver a com a alteração duma data de não sei quê.

IN- Não há uma regra, depende de uma situação, contexto, pessoas....

CO2-Regra? Não, não. Muito honestamente, nem acho que devia haver uma regra relativamente a isso. Podíamos advogar agora, com base nisto e naquilo...

IN- No sentido de dizer: está proibido. A Faculdade diz que não pode... Estou aqui a caricaturar uma regra...

CO2- Às vezes, acontece um par de cooperantes, de português ou de língua estrangeira, eles terem opiniões distintas relativamente a isso; por exemplo, o professor de língua estrangeira ter uma perspectiva de maneira nenhuma vai interferir...

IN- Esta é uma situação que pode causar um dilema aqui. Pode causar um dilema em que não estou a ouvir, que está tudo errado, está tudo incorreto.

CO2-Já assisti a situações desse género, do professor cooperante, há alguns anos atrás. O máximo que já assisti foi o professor cooperante, num conjunto mais alargado, numa situação em que duas estagiárias de um grupo, eram quatro, mas duas reprovaram, o professor desesperar-se e dizer-me assim: "Peço imensa desculpa, (nome próprio do doente CO2), mas... Ó não sei quantas, desculpe, olhe, se não se importa, gostava que se sentasse aqui." O homem não conseguia, estava branco já, era preferível isto ao ataque cardíaco, mas tentou ser correto, embora os professores perceberam perfeitamente, os alunos perceberam perfeitamente o que se estava a passar. Há alturas em que os alunos olham para o professor, quando têm dúvidas, vêm e olham discretamente para o professor cooperante e ele ignora; depois olham para mim, eu ignoro, e eles percebem que é para deixar seguir.

IN- Mesmo com a rede de suporte do orientador, do supervisor, na sala de aula, também não é fácil ser um professor nestas circunstâncias, não digo os que têm já mais prática, é sempre difícil estar também nessa circunstância, digo eu. Quando digo que é preciso ter este saber para gerir estas situações todas, como é que caracteriza, por exemplo, o estilo de Supervisão dos orientadores que agora tem, com quem trabalha agora. É mais diretivo, menos diretivo, como é que é? Já percebi que, na sala de aula, tem algum cuidado e age em situações extremas, tendo em conta a situação em que se encontra, mas na orientação. "Ele não quer fazer assim, mas eu é que mando. Tem que implementar este plano."

CO2- Posso dar-lhe um exemplo...No ano passado, tivemos... Haver um estilo que não é demasiado diretivo, é algo diretivo, não demasiado, mas em situações que se entenda necessário, dou-lhe um exemplo: No ano passado, tive que me ausentar e não estive cá parte do semestre para dar parte das aulas, e tivemos uma estagiária que era muito de contabilidades, isto é, "já viu tantas aulas minhas e não viu da minha colega, estou a contabilizar aquilo." Era portanto arranjar problemas, aquilo foi uma fase de grande insegurança da estagiária. Eu depois expliquei-lhe e aquilo que eu propus foi ela dar aquelas aulas à mesma e depois, na semana seguinte, e que eu já estava disponível, eu ia lá observar as aulas dela, e ela continuava, até porque era a continuidade da Unidade; ela reagiu muito mal porque já estava a dar muito mais aulas que a colega. A orientadora disse-lhe uma coisa no género de: "Dá, dá e acabou." Uma coisa deste género, com outra diplomacia. Disse-lhe: "Estou a propor que faça, até porque estas não correram bem e tem oportunidade para melhorar, e vai dar estas aulas." Ela fez assim um bocadinho de birra, era uma pessoa já mais velha, mas muito enquistada nas suas posições. Ela achava que sabia o que era para fazer e a quantidade não estava a bater certa. O meu trabalho a seguir foi chamá-la, desmontar; a orientadora depois transmitiu-me essa reação menos positiva porque ela, logo, não me pareceu reagir mal; eu chamei-a e desmontei-lhe os motivos, disse-lhe: Isto não é uma questão de contabilidade, vai ver no fim que ninguém ficará prejudicado por ter

dado mais ou menos. O que é importante é que cada um faça o que tem a fazer. Parece-me fundamental que assista a este bloco e veja como é que está a funcionar com a turma de 12º ano porque tal, tal, tal, porque as aulas que deu são uma espécie de preparação. Eu até acho que a não sei quantas fica em vantagem em relação à colega porque teve muito mais oportunidades para experimentar, ver, etc. Ela aceitou, posteriormente, antes da avaliação ter sido feita, que está suspensa a avaliação até eles fazerem o relatório, fizemos uma reunião para elaborarmos o relatório, e eu fui buscar isso para ver como tinha sido processado: E se agora tivesse que repetir umas aulas? Na brincadeira. Ela disse-me que tinha reagido mal naquela altura, estava completamente obcecada com a questão de não lhe terem corrido bem as aulas. Era quase como se cada aula fosse um teste, não tinha integrado a noção de contínuo e que nós estávamos, estávamos a ver o contínuo, o processo, não testá-la em cada aula e dar uma nota em cada aula. O medo dela era que, cada vez que desse uma aula, descesse a nota, uma coisa completamente... E a outra colega, coitada, aquela colega convencia-a que as aulas eram... Não faz sentido.

IN- E mais uma vez, cada caso é um caso, cada situação é uma situação, tem que se ver, não é?

CO2-Nesse caso, fui diretivo. Eu disse-lhe, eu próprio lhe disse, dá, dá e dá.

IN- Também é diretivo ou mais diretivo? Semi-diretivo?

CO2- Semi-diretivo. Há coisas de que não prescindo, que é fazê-los passar por determinado tipo de experiências, para depois podermos falar sobre. Não é um despotismo esclarecido. Faz, sugiro, ou forço, nunca precisei de dizer a ninguém “- Faz porque eu mando.”, não faz sentido. Digo, que é vantajoso que façam, que vamos fazer a experiência, nunca ninguém se negou a fazer.

IN- Quando depois de discutidas e explicadas, as pessoas...

CO2-Fazem, às vezes resistem, eu ignoro essa resistência e, no fim, vamos ver. O que acontece é que às vezes ganha-se com aquilo que eu propus, outras não se ganha.

IN- Mas aqui em conversa, referiu que até era uma pessoa com mais idade, ou mais experiência, qualquer coisa assim. É preciso ver que há pessoas e pessoas, porque nem todos reagem da mesma maneira. Agora a formação é a formação inicial, neste momento, surgem, ao contrário de antigamente, ou de uma década atrás, pessoas com experiência, já numa fase já mais avançada, na idade também mais avançada, e não reagem da mesma maneira. Se calhar, é importante que os orientadores também tenham formação na formação de adultos porque é preciso estar atento, ou isso surge naturalmente de acordo com as capacidades?

CO2- Podíamos dizer que assim, mas isso tudo surge naturalmente, se estendermos isso, nada precisa de formação. Acho que as questões da formação ao longo da vida são fundamentais, até porque nos vamos apercebendo que os relatórios dos alunos têm situações de turmas que nos mostram isso. Um dos relatórios, cuja prova presidi ontem, até era de artes visuais, mas tive o cuidado de ler o trabalho e li-o com Interesse, e no caso de uma turma de 12º, em que a média de alunos era X, mas tinha um aluno com 25 e outro com 22 anos, que, de todo, não tem o mesmo funcionamento que um miúdo de 17 anos, este miúdo de 17 anos não vai funcionar do

mesmo modo, é um adulto. Se eu o apanhasse no ano do meu estágio, era mais velho que eu. Agora é que não tenho alunos mais velhos que eu.

IN- Essa é outro caso, de facto.

CO2- Mas é realmente nos meus primeiros 6 ou 7 anos de trabalho, a grande maioria das pessoas eram mais velhas que eu, muito mais velhas que eu.

IN- De facto, agora surgem pessoas que estão na profissão, já a fazer ramo de formação educacional, já estão num estatuto de “eu já sou professor, eu já sei fazer isto...”

CO2 - Estão na profissão. Nós temos casos muito extremos aqui.

IN- Há dificuldade em aceitar...

CO2 -Pessoas profissionalizadas em estudos Portugueses, profissionalizados em Português, e sem uma língua estrangeira, nós não podemos dispensar da prática, não podemos mesmo. Têm que fazer a prática do Espanhol e estão ao abrigo de uma disposição transitória, de uma portaria qualquer, foram ficando e, neste momento, são Coordenadores do Departamento de Línguas, são os únicos professores do grupo de espanhol, têm mais esta formação, aquela e a outra, e nós vamo-los por a fazer um estágio. E já passaram pelo ano probatório. Houve um caso de uma aluna que protestou, e eu a única coisa que fiz foi dar o parecer e remeti para consideração superior, se a Sr^a Supervisora quiser dispensar a realização desse estágio, que autorize ela, eu não vou autorizar porque eu vou abrir um precedente tramado. Agora, se me pergunta se eu acho que a pessoa deve estar a fazer, não sei, eu acho que a pessoa devia passar por um processo diferente.

IN- Diferente, pois.

CO2-Como todos estes alunos que me aparecem aqui, no caso do português e do espanhol, que já são profissionalizados noutra língua, eu e a comissão do estágio dispensamos, porque achamos que estar a fazer outra vez o estágio em português e outro em língua estrangeira é um perfeito disparate, podia haver uma solução Intermédia, mas não há, de fazer uma outra coisa. Fazem um relatório, ok, é um trabalho acompanhado de um ano, mostram-nos o que têm, trazem-nos os documentos da prática deles, etc., mas não é a mesma coisa. Ia haver aqui um Intermédio que permitisse, mas não é possível.

IN- Isto coloca realmente desafios. Que desafios é que isto coloca? Ainda diferentes ou já está...

CO2-Neste momento, os desafios são problemas porque vejo poucas soluções e as que são possíveis não são soluções que me satisfaçam. Nesse sentido, continuo a vê-los como algo que são desafios para os quais eu não consigo encontrar uma resposta que me satisfaça.

IN- Não dependem de si, não é?

CO2-Claro. Mas vejo-os ainda assim como problemas. São desafios que se prendem com todas estas situações. No meu Curso específico- não devia usar este termo- mas o Curso específico em que trabalho, são questões que se prendem com esta multiplicidade de percursos das pessoas que aqui chegam, que precisam disto- e quando digo isto é este Curso- fruto do 43/2007, com

esta formatação específica, precisam disto. E eu tenho de os introduzir na máquina de fazer professores porque são profissionalizados pelo 43/2007. Se calhar, há muitos deles que me apresentam um Currículo que me faz dispensá-los disto e daquilo, eu acharia justificável que eles passassem por determinadas coisas, há outros que já têm...Eu vou dar-lhe um exemplo, nós tivemos uma professora cooperante, que foi nossa aluna aqui, está no Grupo de Quadro de Espanhol, numa escola aqui da região, tem isso tudo, fez ano probatório, fez não sei quê, não sei que mais, tem feito N especializações, já fez um Mestrado na área da Educação até numa outra universidade, e, neste momento, está a acabar este Mestrado.

IN- Quais é que são as motivações delas, destas pessoas? - Neste momento, acho que é pura teimosia. Eles dizem: “Eu vou acabar isto porque eles dizem...Ou um dia vão dizer que tudo o que eu tenho, serve, ou vão dizer que eu vou precisar deste Mestrado, é melhor acabá-lo.” É ridículo estarmos a expor uma pessoa a fazer determinado tipo de coisa.

IN- Mas a pessoa, se calhar, entende que isso é um enriquecimento pessoal e profissional.

CO2- Neste caso específico, não entendo que seja assim. Já, neste contexto, recebi pessoas que me disseram, irritadíssimas, e, antes de sair a meu convite, porque começaram a levantar um bocadinho a voz, diziam que dali só queriam o certificado, não queriam mais nada, que ali ninguém lhes ensinava nada, disseram isto a mim e à minha colega, que é da comissão de Curso também. Perante isto, rematei a conversa e disse que pronto, não tínhamos mais nada a falar, tinha outros compromissos agora, pedia imensa desculpa, e encaminhei-me para a porta. Não estou para estar a ouvir uma pessoa a gritar que só quer o papel, mas muitos pensam assim. Muitos eram pessoas que estaria a ensinar Português, Inglês, ou Português e Francês, não têm hipóteses de o fazer, veem um furo no Espanhol, fazem as Línguas, Literaturas e Culturas, estudos portugueses e espanhóis acelerados porque usam as creditações que têm das licenciaturas antigas, escolheram aquilo, fazem as cadeiras de Espanhol, obtêm os 50 créditos mínimos que é para entrar, chegam aqui e querem despachar esta coisa que é para concorrer já, e é tudo nesta linha de exigência.

IN- E querem ser dispensados das aulas?

CO2- Querem ser dispensados de tudo e mais alguma coisa, tudo. Eles querem é o papel e acabou a conversa, não vêm aqui aprender nada.

IN- Aquilo que é suposto ensinarem, que é o Espanhol?

CO2- Sim, já está.

IN- Já têm.

CO2- Há muitos assim da licenciatura.

IN- Da licenciatura, mas não da prática?

CO2- É muito assim que funcionam. E pessoas que apareçam aqui, motivadas para fazer, em vinte que entram, duas, três, quatro vêm com esse espírito e altamente motivados para irem aproveitar aquela oportunidade para. Até lhe digo que, na última edição, se revelou um grupo maior nesse sentido que, ao início, eram muito reivindicativos...

IN- E também por entrar na profissão?

CO2-E também por entrar na profissão, é determinante.

IN- Utilizando este processo para entrar na...

CO2-Sim, mas depois descobrem no processo, e isso é que é Interessante, mesmo assim são pessoas dispensadas da prática, já são licenciadas há não sei quantos anos, já fizeram prova disto e daquilo, fizeram mais uma exposição aqui. Quando estão a elaborar o relatório, dão-se conta que há coisas sobre as quais não refletem há muito tempo. Quando tiveram que fazer um trabalho para a Didática, reclamaram e mostraram que tinha uma Didática feita, duas e três... Disse-lhes que era diferente. E, portanto, quando têm que fazer aquele trabalho, assumem muito isto e assumem entusiasmo, como uma aluna que defendia aqui, no dia quinze, o relatório dela e que dizia: "Eu pensei que ia ter aulas, e acabaram por me propor uns trabalhos que eu achei muito estranhos, porque me obrigaram a fazer coisas com os documentos que estão lá na escola, que normalmente não temos tempos para os fazer." Para mim, foi gratificante porque é uma teimosia da minha parte, teimosia no sentido em que insisto, é uma opção na qual eu insisto, eu e a minha colega que leciona as cadeiras em parceria comigo. Insistimos: "Não gostas do programa do Ensino Básico?"; "Não é não gosto, o ministro revogou."; O ministro revogou, mas temos que saber o quê." Temos que saber o que é que o ministro revogou. O programa ainda está em funcionamento, vai ser substituído pelas metas, mas não interessa. Ainda está em funcionamento, foi feito com base naquele documento assim, assim. Temos que ler os documentos, perceber, raciocinar, temos que fundamentar isto e não sei o quê. Isto são coisas de pessoas que andam há muito tempo nas escolas, não fazem.

IN- Pois. Se calhar porque não têm tempo. Estão sobrecarregadas por diversas razões.

CO2-Não têm.

IN- Já me disse que dá importância ao contexto educativo nas escolas, nesta formação. Gostava de lhe perguntar, apesar de ter uma experiência que é um bocado única, porque já conhece o contexto escolar do 2º Ciclo e Secundário. Ainda assim, aprende, atualiza-se, atualiza o seu conhecimento e aprende coisas no contacto com os orientadores, por um lado, com os estagiários? É fruto desta experiência desta experiência de Supervisão?

CO2-Do ponto de vista teórico, provavelmente poderia dizer que não, que é limitado.

IN- Eu sei que é arriscado, isto pode parecer um bocadinho...

CO2-Não há problema, do ponto de vista teórico não me preocupo porque vou atualizar-me, seja do ponto de vista mais restrito da didática, ou dos conteúdos a abordar. Agora, aquilo que eu aprendo, sobretudo, aprendo no sentido em que recebi uma visão da escola. É devolvida uma visão e a envolvência da escola, são ouvidos relatos de vivência na escola, impressões, reações, às quais não teria acesso se não tivesse este tipo de contacto. São fundamentais para mim, para eu perceber as coisas. É verdade que, se me perguntarem, gosto de refletir sobre as coisas, tinha um plano mais teórico. Gosto mais de discutir sobre Políticas Educativas, Abordagem da Literatura, num sentido, Estudo da língua; a galinha e o ovo, isso é o que me fascina do ponto de vista intelectual, mas isso é um problema meu. Eu não consigo perceber o

contexto e depois não consigo perspetivar de que forma as coisas podem ser montadas na prática e de que forma é que eu posso formar um professor sem perceber como é que é a escola. São esses profissionais no terreno que muitas vezes me chamam a atenção para: “Não é bem o que estás a pensar”, o que com toda a naturalidade me dizem. “Agora, tens que fazer isto, a propósito de tal documento, agora saiu não sei o quê.” E eu ponho-me a pensar que já conheço esse documento. Depois dizem: “Agora temos que fazer não sei o quê.” O não sei o quê que eles tem que fazer sobre o documento é que eu não faço ideia do que é, e é algo que lhes vai consumir três horas naquela semana e mais dez na seguinte, numa reunião, de que eu também não sabia de que era, uma reunião de coordenação, do órgão não sei quantos, também não sabia o que era. Se eu levar as minhas funções a sério, tenho que perceber do que é que me está a falar.

IN5- As escolas também estão constantemente a mudar, estão cada vez mais rápidas, com uma rapidez...

CO2-Estão. Se eu não estiver a par do que me estão a falar, estou ali a dizer: Ah, bom. E depois penso que não percebi nada do que ele disse, mas ele que faça o que tem a fazer. É sobretudo neste plano.

IN- Eu acho que já está. Só me vou adiantar aqui um bocadinho mais, e vou passar aqui para um parte que se centra na Supervisão e no desenvolvimento profissional. Já me referiu que há aspetos que envolvem tantos problemas, aquilo que aprende. E ia perguntar-lhe como é que essa aprendizagem que vai fazendo, a informação que vai recolhendo, se Integra nas atividades que está a desenvolver na sua profissão, no fundo, e a melhora. Não altera ou altera? Isso é Integrado para o futuro, como é que esses conhecimentos vão Integrados para o futuro? Alterar, modificar, ajustar, refazer? Ou é conhecimento que vai ficando estático? Vai conhecendo documentos, a realidade, diferentes tipos de alunos, o modo de estar dos alunos, os Interesses dos alunos, os diversos órgãos, enfim.

CO2- Vou formular eu a pergunta. Como é que eu vou usar? Não sei se tem uma aplicabilidade assim direta no sentido em que...

IN- Pode ter o sue modo de ver as coisas.

CO2-Eu acho que, sobretudo – e vou dizer uma banalidade- me dão a noção de, como eu estava a dizer, quer em relação aos estagiários, quer aos professores cooperantes, a questão da minha profissionalidade não estar acabada também. O facto de se refletir, como eu estava a dizer sobre o ovo e a galinha, a montante do sistema, pode-nos induzir no equívoco de que já percebemos tudo, já percebemos como a máquina funciona. E essa perspetiva de sabermos como a máquina funcionaria se eu a montasse, mas eu não a montei, eu não fiz um sumo com a máquina -vamos imaginar que é uma máquina de fazer sumos, as metáforas começam a ser um bocadinho parvas a esta hora. Eu penso que tem a ver com a questão do enriquecimento, eu digo que isto é uma banalidade, mas sim, muito isto assim. A partir do momento em que eu deixar de contactar com os estágios, posso refletir de forma mais aprofundada sobre determinados aspetos, mas, se quiser que haja uma transposição daquilo que é a minha reflexão mais teórica para o terreno da prática, eu não posso fazer sem conhecer o terreno. Eu trabalho muito com o plano de português, no plano diacrónico, eu não posso ter a noção que, ao aceder

aos Programas de Português, eu estou a aceder ao que era o ensino do Português naquela altura. Eu acedo ao discurso oficial sobre o que é o português e, portanto, há aqui uma dimensão da prática real que, para mim, é essencial conhecer, não sei se respondi à sua questão.

IN- Respondeu perfeitamente. O discurso real não corresponde exatamente, e sabe isso, ao discurso oficial. Esse contacto fá-lo recolher...

CO2 -São planos diferentes. Essa contextualização do discurso, agora estava a pensar no modelo bernsteiniano da coisa.

IN- Fá-lo recolher esse discurso oficial, que também não é acabado? Está sempre em transformação.

CO2- Está, está.

IN- Por falar em metáforas, e para resumir, ia pedir-lhe uma metáfora do que é ser professor. Uma metáfora e o que é ser Supervisor, que também é? É outro nível. É muito difícil?

CO2-É muito difícil. Eu gosto de metáforas, mas...desde que não seja uma máquina de sumos.

IN- Mas pode até, no decurso da conversa, isto é uma entrevista semiestruturada e muito aberta àquilo que me pode dizer, está sempre à-vontade, se faz favor. Ia pedir-lhe para me relatar um episódio que tivesse vivido e que seja particularmente...um desinteressante, se calhar difícil, mas que tivesse aprendido alguma coisa ou que tivesse sido útil, no seu próximo desenvolvimento, e outro que fosse mais positivo, que são os que mais Interessam, os mais gratificantes. Já expus tudo, por isso, por onde pretende começar?

CO2 -A nível da Supervisão, sim, estava a pensar.

IN- Há episódios que, apesar de tudo, nos ficam na memória, ou porque foram bons, ou porque foram maus, mas, ainda assim, há maus que nos ficam na memória, para extrair alguma coisa positiva.

CO2-Sabe que às vezes há muita coisa que – a maior parte das coisas na prática não deixam marca- são coisas em que ficámos tranquilos porque o nosso trabalho foi feito, o grosso do trabalho é isto; a pessoa fez o seu crescimento, uns de uma maneira outros de outra e estão tranquilos com o percurso que fizeram. Aquilo que é mais gratificante para mim é o facto de me aperceber, é o facto de me aperceber do processo antigo que uma estagiária minha pode estar a trabalhar, como lhe dizia há pouco, de forma competente, neste momento, trabalhar como professora cooperante, com a sua antiga orientadora da escola e com o seu antigo orientador pedagógico da universidade, neste processo de formação, isso para mim é que é muito gratificante. É também gratificante o facto de eu e a professora que trabalhámos naquele caso, termos feito um comentário numa das aulas que assistimos dela, já na brincadeira, no final do ano, eram os nossos filhos pequenos porque ela tinha uma filha que a idade dela era a da minha filha mais nova, as miúdas não estavam ainda no 1º Ciclo, e eu lembro-me de ela me ter dito: “ Ò (nome próprio do entrevistado), porque tínhamos tido, no ano anterior, uma experiência muito má com uma estagiária- esta nós colocamos-lhe um chip para quando as nossas filhas

estiverem neste nível, vemos como é que ela estava, na hipótese que elas gostassem de Português.” O que se destacou é que os alunos gostavam das aulas que estavam a ter e não precisámos de lhe por o “chip”, ela veio cá ter, o que é engraçado, deu a volta e veio cá ter. É um episódio gratificante porque mostrar que, apesar do modelo, da qualidade do processo...

IN- Professor, desculpe, estou a rir-me porque, a determinado momento, já tive esse sentimento, de outra maneira, mas esse sentimento. “Destes todos, aquele é que era o bom para professor dos meus filhos. Lido com aproveitamento, digamos assim, queria que fossem...” Isso diz mais do que: “Aquele é professor.” Consegui rever-me no seu discurso agora.

CO2- Eu lembro-me disto, e já comentámos os três, isto, é engraçado: “Púnhamos-lhe um chip.” Passaram N anos, as pessoas fizeram os seus mestrados, as suas coisas, os seus percursos académicos, e aparecem-nos aqui, nestas funções, e nós pensamos que já comentámos isto, que já cá está, não está nesta função, mas está noutra. E os alunos continuam a gostar das aulas dela, o que é Interessante, e continua o que mudou entretanto. Nós o que observámos naquele tempo, naquele percurso manteve-se ao longo do tempo, não foi só um fazer para o estágio, o fazer naquele bocadinho, não é ir mostrar que é um grande professor, mas agora faz como lhe apetece, aquilo estava Interiorizado. Os momentos que eu guardo como mais traumáticos são os momentos em que as pessoas sofrem com os processos.

IN- Também é um processo de transformação da pessoa.

CO2- Quando sofrem, é no sentido de, porque estou a ver duas ou três pessoas que insistem que esta é a sua profissão e, claramente, não estão talhados para isto, nós não podemos dizer à pessoa que não está talhada para isto, mas não está, não está porque a pessoa, no seu lado pessoal, precisa de uma Intervenção centrada. A pessoa não tem problemas, mas depois, numa situação de tensão, revelam-se todos e quando vimos uma pessoa cair como um castelo de cartas à nossa frente, na maior parte das vezes são adultos, não são miúdos que ganham ou tentam ganhar a sua vida e ficam-nos com um ódio tremendo porque somos nós quem tem que lhes comunicar estas coisas e que os confrontar. Há duas ou três situações em que as pessoas sofreram muito com este processo e eu me apercebi que há pessoas que querem muito que nós os formemos como professores, mas não conseguem eles fazer parte do processo. Vemos a pessoa a sofrer contra nós e eu não sei o que lhe fazer, não é suposto ser pai porque a pessoa não quer, não é aquele o meu papel, posso sugerir, mas não posso entrar em intimidade. As pessoas sofrem, ficam a sofrer, fazem o luto destes processos que às vezes é o resto da vida. Já me aconteceu- embora não crie inimigos - mas já me aconteceu uma vez ou duas pessoas que se cruzam comigo, o mundo não é tão grande quanto isso, antes de desviar o olhar e mudar de passeio, me mandam veneno.

IN- Conseguem terminar a sua formação?

CO2- Não conseguem, temos pessoas que voltam, temos pessoas que fazem plágio nos relatórios e são excluídos do processo e voltam, fazem o seu caminho porque a ideia que tem que se transmitir é que a pessoa cometeu um erro, já teve o seu castigo, não vamos castigar mais. Se fizer outra vez plágio, é outra vez excluído. Há pessoas aqui que são muito venenosas nas reclamações e, quando chega a hora de arguir o relatório porque não forma meus orientandos, até para libertar a pessoa dessa tensão, peço a outro colega que faça a arguição, aquilo esta

escalado assim, mas peço para a pessoa não estar a olhar para mim e pensar que já teve dez desaguisados comigo.

IN- Agora vai mais um.

CO2-São estes sobretudo os processos em que se percebe que é inevitável perceber que isto envolve pessoas com tudo o que...

IN- As suas circunstâncias.

CO2-Sim, e essa é a parte mais complicada. Gratificantes, ia aqui buscar mais uma carrada.

IN- Era isso que eu ia perguntar, o balanço é positivo. Há de haver um ou outro episódio.

CO2-São episódios marcantes, mas tenho que pensar dois, três, em N pessoas que passaram por este processo formativo desde que estou em determinado tipo de funções. O balanço é bastante positivo.

IN- E já percebi que consegue lidar com essas situações mais penosas, evitando ou sofrendo com eles, depende da situação. Há uma coisa que não perguntei, mas porque me perdi, mas quando me disse que havia alguns aspetos identificados pelos estagiários e também pelos orientadores, de falhas, por exemplo, científicas que eles revelavam, que estratégias é que os professores usavam para ultrapassar essas dificuldades?

CO2-As mais diversas, muitas das vezes, dependendo da gravidade, em situações que sejam identificadas determinadas lacunas, estas poderão ser compensadas com sugestões de leitura, com discussão do tema, com o aprofundamento do tema para depois podermos discutir ou fazermos um trabalho um pouco mais diretivo, às vezes acontece isto, em aspetos de natureza gramatical, já me apercebi que os professores cooperantes trabalham como se fosse um aluno numa disciplina específica, é quase um trabalho de tutoria, num sentido muito restrito, ou para colmatar aquela lacuna específica, ou se for uma coisa mais a longo prazo, ir mostrando a recorrência do problema e a premência de corrigir, de que tem que ser algo sistemático, se lá, carências a nível de expressão verbal. Outros aspetos de natureza mais pedagógica, passa pela identificação do problema, a pessoa consciencializar-se que aquele tipo de atuação não funciona e que tem que experimentar outros, dar-lhe a hipótese de experimentar.

IN- E os professores orientadores apresentarem como modelo, eles apresentarem-se? É ver, observar, pode ser uma estratégia.

CO2-Comigo funciona assim, é mais recorrente este tipo de situação, pode experimentar isto. Faz isto é uma atitude que os professores cooperantes não têm muito, mas sim, apresentam-se parcialmente como modelos, que com eles fariam assim.

IN- Um modelo possível.

CO2-Sim, um modelo possível. Têm, a oportunidade de experimentar, o espaço para experimentar.

IN- O que é que eu não lhe perguntei que gostaria de dizer?

CO2-Eu também gosto dessa pergunta. Não sei.

IN- Eu se calhar fiz perguntas menos úteis. Deve ter certamente coisas para me dizer que não perguntei. Tem uma experiência tão particular.

CO2-Já disse tanta coisa, não sei. Se calhar, para encerrar, dir-lhe-ia que gostaria, mas isto é assim uma Declaração de Princípios, do género eu queria que acabasse a fome no mundo- não é tipo concurso miss Portugal. Não, eu gostaria de ver a escola como um local de prática, como um contexto de formação, onde todos podíamos aprender, sem que fosse uma coisa objeto de se parecer como uma prisão, a prisão do exame, da reunião, etc. As coisas têm que ter as suas estruturas. Têm que ser organizadas, o momento atual é o que se quer que se vive na escola com uma profusão de papéis, reuniões, por um lado; por outro lado, a obsessão com os resultados, com os desempenhos, que, na minha opinião, não permitem o melhor da formação, do formato- e aqui refiro-me ao percurso de todos os alunos, todos os Intervenientes- não são contextos em que todos aprendem. E digo-lhe que conheço bastantes profissionais que punham os alunos a gostar das aulas, e o gostar das aulas- e eu não escondo que tenho uma dissensão com o atual ministro, sobretudo porque acho que ele tem um problema freudiano com o prazer; ele tem um entendimento da escola que, para aprender, tem que doer- eu entendo que as pessoas podem viver estas situações, fazem parte da vida, cada um tem as suas vivências, mas eu entendo que o prazer não tem que vis associado à dor necessariamente. Quando leio certo tipo de afirmações que são citadas do próprio, que os alunos para aprender a ler, têm de repetir exaustivamente e que dessa repetição pode advir algum prazer, isso aplica-se a determinadas estratégias de leitura, aquisição de determinado tipo de modelos de, na fase de alfabetização, que não têm que estar motivados para a leitura. Lê o Crime e Castigo três vezes ou quatro e pronto, já está. Faz-me um pouco de confusão esta escola crispada, que não tem a ver com o rigor, e tal como uma escola distendida, ou como dizem os brasileiros, prazerosa, não trem que ser uma escola com falta de rigor, é necessária a avaliação referida, que se faça, que se faça o que se tiver que se fazer, mas não transforme a escola nesta coisa porque é muito tempo que se passa na escola, alunos e professores. Fazendo da escola esta barreira que tem que se ultrapassar, faz-me muita confusão. As pessoas percebem que a escola como metáfora da vida terá as suas dificuldades, mas penso que ninguém desejaria que lhe pusessem pedras à frente do caminho, o caminho já por si é bastante pedregoso, está bom assim. Enquanto contexto formativo, a escola transformará, definhará, formará sempre professores mais estereotipados, mais virados para o exame, com mais treino para a prova, do que propriamente fazer aquilo que se tem que fazer. E depois vamos a exame e vê-se se o aluno terá um bom desempenho ou não, fazendo um percurso indubitável e rigoroso também, não teve boa nota naquele exame, mas o exame não servia para o punir, mas isto tem a ver com outro tipo de questões mais de natureza ideológica e etc., mas não política, embora não tivesse problemas em assumir se fosse. Custa-me muito este tipo de perspetiva e acho que dificilmente passaremos agora um ciclo positivo, relativamente a estas coisas.

IN- Extravasando agora um bocado, que papel é que vê que pode ter a Universidade nesta transformação da escola?

CO2-Se excetuarmos o facto de que a Universidade para atuar precisa de ter financiamento, o facto de os Cursos da Universidade estarem regidos por uma data de coisas e o facto de que a

própria Universidade Internamente nos pede que nós estejamos uma espécie de- sem ofender os burocratas - que eu seja uma espécie de funcionário avançado dos serviços académicos, eu passo mais horas na plataforma a fazer coisas burocráticas do que ler o que tinha que ler, estudar o que tinha que estudar, fazer o que tinha que fazer. Tento descansar alguma coisa, a bem da minha sanidade mental e dos que pus no mundo e daqueles com quem convivo, mas acho que a Universidade teria um papel fundamental sobretudo no papel que eu acho que hoje em dia está mais desvalorizado, o pragmático conta que os mercados- esta é uma Intervenção de natureza surreal- num mundo em que os mercados são criaturas danosas, nervosas, que reagem, se os indicadores são positivos ou não, estamos a formar pessoas e queremos que sejam como automóveis, mas as pessoas não são máquinas; por outro lado em que tudo é quantificável, a Universidade devia chamar à razão para aquilo que hoje seria o eduquês, é o papel de educar as consciências, tem que ter um tipo de discurso que não tem que ser do contra. Algumas correntes hoje tendem muito para o *back to basics*, no sentido mais restrito do termo, eu acho que é voltar a ser humano, voltar a uma formação que tivesse uma componente mais humanística, no verdadeiro sentido do termo. Vou dar-lhe um exemplo, no outro dia, para ter acesso no Secundário ao ensino articulado da música, em que apareceu a determinada altura a indicação que o aluno tinha que ser o aluno que fosse para Humanidades. Porque, não pode ser um que vai para Ciências e Tecnologia, que quer ser engenheiro e que quer seguir um percurso artístico? Não é compatível, tem que se juntar as inutilidades todas num saco, que é o individuo com essa formação artística e o aluno que vai para Humanidades. Repare que o andamento dos programas de Português, num sentido muito pragmático, que se quer da Literatura, por exemplo, em que se pede coisas factuais sobre a Literatura, mas onde a Literatura vive pouco. Enfim, isto eram tópicos para um comício mais alargado. Da minha parte, não a vou maçar, já passaram três horas.

IN- Não, não, estou a gostar muito.

CO2-Eu hoje estou mais descansado também porque a minha prol não está. Só tenho uma e está com a minha esposa numa consulta.

IN—Mas tem noção, já agora, que as escolas estão todas a viver no mesmo registo, que é passarem as pessoas. Para a investigação não há, tempo ninguém tem, os professores estão sobrecarregados.

CO2-Tenho noção, tenho, isto é geral. Se eu disser isto numa escola, vão achá-lo demagógico, mas não deixa de corresponder à verdade, acho que é a realidade, os professores estão a viver um inferno.

IN- Estão, estão. Ser professor é impossível.

CO2-Exatamente, sobretudo porque são desvalorizados.

IN- Ser professor é impossível. Já não dá para ser professor.

CO2-São muito desvalorizados porque têm de tratar de papéis. Esta questão das 35 ou 40 horas é irrelevante, a questão é que é que os professores fazem. É um compromisso ético que o professor pense sobre, tenha tempo livre para pensar, não é um profissional indiferenciado.

IN- Passámos pela antiga ministra que dizia precisamente que os professores mais experientes já não precisam de preparar as aulas. Quem diz uma coisa destas, não faz a mais pequena ideia do que se passa, até parece que não foi aluna.

CO2-Tudo isso faz parte. Sabe, mas só tem uma pequena noção, que é o que eu acho deste ministro (ministro da educação em funções), ele tem um determinado conceito do que é a escola, do que é ser professor, que é muito restritivo, há a D. Amélia que foi professora dele na escola primária e há o outro que deu aulas no colégio ou escola onde ele andou. O mundo seria perfeito no momento em que ele conseguisse reproduzir esse mundo dele. Eu não sei se gostou de andar na escola, mas eu diria que não e teria pena do psicanalista dele se ele se atirasse a uma coisa destas.

IN- Eu realmente já percorri todos os temas que tinha preparados, se quiser paramos a gravação e conversamos. Também não lhe quero tomar muito mais tempo, só agradecer no final, para ficar gravado, também fica bem. Muito obrigada

ANEXO Nº11: Grelha de registo para análise de conteúdo das entrevistas

SUBCATEGORIAS	Sujeitos			
	A 1	A 2	B 1	CO1 e CO1
a) Perfil				
Idade e sexo				
Situação profissional				
Experiência profissional				
b) Formação				
Formação profissional				
Formação na área da supervisão				

CATEGORIA 2. PERFIL DO PROFESSOR A FORMAR PELO ENTREVISTADO

SUBCATEGORIAS	SUJEITOS			
	A 1	A 2	B 1	CO 1 e CO 2
a) CARACTERISTICAS DO PROFESSOR A FORMAR				
As enunciadas nos perfis de desempenho				
Utiliza corretamente a língua materna				
Possui rigor científico e metodológico				
Conhece o currículo e os programas				
Tem conhecimento de eventos culturais (Exposições, cinema, teatro)				
Conhece/envolve os alunos				
Organiza o ensino e a aprendizagem				
Promove a autonomia dos alunos				
Estabelece uma relação pedagógica de qualidade				
Colabora e participa				
Valoriza a escola				
Reflete para e sobre a prática				
Incorpora a formação na construção da prática				

CATEGORIA 3. SABER PROFISSIONAL – SUA NATUREZA E DIMENSÕES

SUBCATEGORIAS	SUJEITOS			
	A 1	A 2	B 1	CO 1 e CO 2
a) DIMENSÃO ÉTICA E SOCIAL (saber)				
Conhecimento do currículo, programa, objetivos, metas				
Conhecimento sobre o que ensinar				
Conhecimento como ensinar				

Conhecimento do contexto				
b)DIMENSÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM (saber)				
Conhecimento científico (linguístico, literário, cultural)				
Conhecimento didático do conteúdo				
Conhecimento estratégico				
c) DIMENSÃO RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE (ser)				
Capacidade relacional/interpessoal				
Capacidade de trabalhar colaborativamente				
Capacidade de adaptação aos contextos				
d)DIMENSÃO DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA (saber e saber ser)				
Capacidade de atualização (científica, pedagógica, didática)				
Capacidade de análise dos atos pedagógicos				
Capacidade de autoavaliação do desempenho				
Capacidade de reflexão				

CATEGORIA 4. SUPERPERVISÃO, DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

SUBCATEGORIAS	SUJEITOS			
a) SUPERVISÃO E ENSINO DA DOCÊNCIA	A 1	A2	B 1	C O 2
Capacidade planificação/execução de percursos formativos				
Capacidade de identificação e resolução de problemas				
Capacidade de diálogo - estilo de supervisão				
Capacidade de uso do <i>feedback</i> na avaliação				
Capacidade de automotivação (desafios)				
b)SUPERVISÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL				
Capacidade de regulação da prática letiva				
Capacidade de regulação da orientação/supervisão				
Capacidade de avaliação das decisões tomadas				
Capacidade de incorporação da autoformação na prática				

ANEXO nº12:UA/O2 - R-8 de novembro, 2012: REGISTOS da aula observada pela orientadora

OBSERVAÇÃO DE AULAS		
10.º L		
(Lit. Port.)		
Duração	Observações - notas objetivas	Notas subjetivas
11:54	Início das atividades. Distribuição de 6 textos para 6 grupos: o objetivo é a construção de PPT's a serem apresentados na próxima aula, para um posta-voz. Os grupos foram formados pela professora, contendo um aluno com mais capacidades.	→ desenvolvimento do trabalho cooperativo, de colaboração, sistematização de informação, autonomia, novas tecnologias, expressão verbal e oral.
(11:57 → distribuição dos textos; 12:03 → organização dos grupos; 12:05 → início do trabalho)	no âmbito da língua galgo-portuguesa. Temas: "Cultura castela medieval"; "A poesia provençal"; "Os monumentos"; "Arte de Isaura"; "A música"; "Os ginecos".	
12:40	Aparece: música no piano por parte de um ex-aluno da escola, de música clássica até música contemporânea.	
13:15	Fim da aula.	

ANEXO nº13: UA/O2 - R-12 de novembro, 2012: REGISTOS da aula observada pela orientadora

OBSERVAÇÃO DE AULAS		
10.º 2.º (Lit. Port.)		
Duração	Observações - notas objetivas	Notas subjetivas
10:15	Estabilidade quanto à disposição das mesas na sala de aula; 2 grupos não terminaram o trabalho (justificações: um grupo perdeu o trabalho, no outro caso, nem todos os elementos puderam ...).	
10:21	A professora dá 10 minutos para terminarem o trabalho. Início das feedbacks. Alguns grupos já terminaram.	→ a professora vai circulando, dando atenção a todos os grupos.
10:33	A professora admite para o facto de o tempo estar a esgotar-se. Tolerância de 5 minutos.	
10:50	Iniciam-se as apresentações; problemas com a tecnologia.	
10:53	→ início de facto; mas continuam os problemas com a tecnologia.	→ a professora chama a atenção para a organização do grupo.
10:56	→ início aula com o grupo I.	
11:00	→ grupo II.	
11:05	→ grupo III.	
11:24	Final da aula.	

ANEXO nº14: UA/O2 – R- 19 de Novembro, 2012: REGISTOS da aula observada pela supervisora

OBSERVAÇÃO DE AULAS		
10.º L. (Lit. Port.)		
Duração	Observações – notas objetivas	Notas subjetivas
	99-11-2012 90 min	
10:11	Chamada de atenção para o modo como os alunos estão sentados.	
10:12	Início das apresentações → grupo II.	→ A prof.ª ajuda no que se refere à postura e modo de apresentação.
10:24	→ grupo V.	→ Explicações extra sobre a malícia.
10:32	→ 10:32 – discutir sobre assuntos de duvid.	
10:38	→ grupo VI.	
10:47	Fim das apresentações; sugestão de uma exposição sobre o caso no Museu da Eletricidade. Indicação de que o próximo ponto programático será o Livro de Linhas.	
10:50	Início de um trabalho em pares (ver guião); 3 hipóteses de escrita; no final têm de antever.	→ Desenvolvimento do trabalho em pares, das capacidades de escrita e sistematização da informação aprendida. A prof.ª continua sempre a prestar apoio.
11:20	Fim da aula	

ANEXO nº15: UA/O3- R-4 de julho, 2012: REGISTOS da aula observada pela supervisora

OBSERVAÇÃO DA AULA DA MESTRANDA

Ano letivo:

Turma :

Dia: 4 - 07- 2012

Professora Cooperante:

PONTOS FORTES DA AULA:

- Planificação e aula globalmente bem sequenciadas: existiu articulação entre a aula anterior e a presente aula, entre o primeiro e segundo tema - 'Food' e posteriormente 'Shopping';
- Boa relação pedagógica com os alunos : atende às suas solicitações, esforçando-se por reforçar a ajuda junto dos que apresentam mais dificuldades; os alunos revelam à-vontade para colocar as suas questões;
- Bom esforço da professora em adaptar o seu discurso oral ao nível dos alunos, fazendo-o em geral com sucesso e fluência linguística;
- Solicitação da participação de todos os alunos, usando os alunos com maior fluência linguística para iniciar as tarefas de correção, motivando à colaboração dos que apresentam mais dificuldades;
- Capacidade em antecipar e lidar com os problemas logísticos que foram surgindo - apresentou novas cópias da ficha de trabalho anteriormente distribuída; usou o quadro preto ao lado da projeção quando não era possível a todos visualizar o que estava escrito nos PowerPoints;
- Apresentação de uma boa ideia para desenvolver a autonomia dos alunos: distribuição de dicionários a alguns alunos para que fossem encontrando o significado das palavras que foram surgindo, alargando o vocabulário da turma;
- Pertinente o facto de ter relembrado a estrutura do texto de opinião anteriormente treinado a partir do texto 'The History of Shopping', preparando-os para a produção final na aula seguinte;
- Importante o questionar os alunos sobre a correção das respostas dos colegas e ir revendo o vocabulário novo - *baker's* , *butcher's*... - com outros alunos que não tiveram intervenção ativa neste momento, envolvendo-os na interação da aula;
- Motivadora para a atividade de interação oral com a turma foi a maneira como introduziu o tema 'Shopping': solicitar as opiniões dos alunos quanto às razões para se fazer compras no supermercado e através da Internet como preparação para a leitura do texto;
- A verificação cabal da compreensão de texto foi uma boa ideia: solicitou aos alunos a comprovação das suas respostas ao exercício de escolha múltipla com frases do texto;
- Apresentação do item gramatical na perspetiva da descoberta da regra: promove o raciocínio lógico e a autonomia ao questiona-los sobre as mesmas ; os alunos entenderam a forma e o uso do "Present Perfect" num contexto restrito.

PONTOS A MELHORAR:

- A gestão do tempo de cada passo da aula deve ser melhorada para evitar

incumprimento de planificação ou desequilíbrios entre momentos da aula. O professor deve marcar o tempo disponível para a realização de cada tarefa e rentabilizar as ajudas individualizadas para o grande grupo - por exemplo, solicitar mais frequentemente à turma a solução de problemas apresentados por vários alunos enquanto realizam os exercícios, recorrer ao 'peer tutoring' ou fazer um dos exercícios em conjunto com a turma para dar o exemplo;

- Correção do exercício focalizado na forma do 'present perfect' (interrogativa e negativa) - mostrando cada resposta, uma a uma, e dando outros exemplos facilitaria o entendimento e a aplicação da regra nos outros contextos, rentabilizando o tempo;
- Exploração da *timeline* poderia ter sido mais explícita do uso do 'present perfect' com *for* e *since* - por exemplo, marcar na *timeline* as referências temporais e utilizar exemplos do texto ou da turma para ilustrar este tempo verbal. Ajudaria certamente para o passo seguinte - contraste entre o uso deste tempo verbal e o 'simple past'.
- Algumas imperfeições linguísticas bem como imperfeições na leitura do texto em voz alta (pausas desnecessárias e fora de tempo), tornando-a por vezes pouco natural; se pediu aos alunos que façam leitura em voz alta, deveria fazer a correção da pronúncia de algumas palavras/sons no final da mesma;
- A ligação entre as diversas atividades da aula poderia ter sido mais suave, permitindo um maior fluir do percurso da aula;
- A fim de corresponder aos diferentes ritmos de aprendizagem entre os alunos, poder-se-ia ter incluído alguns exercícios com grau superior de dificuldade para os 'fast learners';
- Aula muito centrada no professor, talvez por temer dificuldades acrescidas na compreensão do uso do 'present perfect', tempo verbal desconhecido para os alunos de uma forma ativa.

No geral foi uma aula eficaz na sua execução, com alguns erros do professor, próprios da falta de prática no início de carreira.

Novembro 2012

A professora cooperante

1.ª aula ~~28 de janeiro~~ - 2.º PTAGD1 28 de janeiro

Compreensão auditiva

- 1.ª audição

A prof. dá uma breve explicação do conteúdo do vídeo.
Os alunos perguntam se devem preencher o exercício à 1.ª audição. A prof. diz q sim mas q vão ouvir uma 2.ª vez.

Deveria ter dado tempo para q lesem em silêncio o texto antes de ouvir a 1.ª vez.

Ouvem a 2.ª vez.

Corrigem no q-dro. Não pede aos alunos q-e leiam. Pede e dá esclarecimentos sobre o vocabulário.

BEM! Circula pela sala → Evoluções em relação à aula anterior.

Deveria ter pedido aos alunos q-e fizessem a letra um pouco maior no q-dro.

Na correção do 2, alguns alunos ficam com dúvidas. já estavam distraídos.

Ficaram no 2.

Material bem construído

2.ª aula (90 mn)

30/1/2013

Fazem o sumário da aula passada.

Comem c/ a conclusão da ficha da aula anterior.

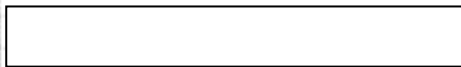
Deveria ter identificado o exercício no q-dro.

*Larguíssimas

Uso de abreviaturas - escrever, pelo menos, a primeira vez a forma completa no quadro

⚠ "tan competitivos" - não é comparativo

Deve insistir mais para q os alunos respondam em Espanhol.



F. Ricardo; Luis R, Luis L.

Compreensão do texto

x "puedes venir al cuadro"

Correu bem.

Os alunos colaboraram.

Jose Miguel participou; bem Alexandre F.

Deveria ter incentivado os alunos mais calados a participar.

Material bem organizado, concedido.

Bom trabalho na expressão da opinião.

Interessante a ideia de apresentar as etiquetas.



GRELHA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO PROFESSOR EM
SITUAÇÃO DE REGÊNCIA

AULA DE PORTUGUÊS	
PROFESSOR:	
TEMA: 1) Discurso direto, indireto e indireto livre 2) Advérbios Conectivos e conjunções.	
DATA: 18/4/2013	25/4/2013

1-Estruturação da aula.	- Conhece o nível de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem dos alunos pelas aulas a que assistiu, dando-lhes adequado aproveitamento. As sugestões do programa são em geral bem aproveitadas embora, por vezes, com menos profundidade do que o desejável.
2- Apresentação da aula.	- Trabalha (de) com alguma facilidade e de forma ajustada à planificação que realiza e revela rigor de concepção e de formalização resultante de uma reflexão pessoal, amadurecida sobre os mecanismos de ensino/aprendizagem.
3-Utiliza uma linguagem científica e correcta de acordo com o público em causa.	- Nestas duas intervenções a Vosa expôs com clareza, dominando com segurança as estruturas gramaticais, da língua, que estavam a ser trabalhadas. Oralmente exprime-se com facilidade e rigor.
4-Clarifica com os alunos os objectivos das actividades.	- As instruções e explicações do professor são claras embora precisem de ser transmitidas com mais ênfase.

5-Relacionamento com os alunos: incentivo, autonomia, direcção da turma, estímulo nas respostas	<p>O clima é calmo e orientado para a execução das tarefas.</p> <p>A aprendizagem dos alunos é apoiada e encorajada pelo professor.</p> <p>A relação entre professor e alunos é baseada no respeito e no diálogo.</p>
6- Modo de enfrentar situações críticas no seio da Turma: disciplina/indisciplina.	<p>Em relação à disciplina, esta turma, embora um pouco barulhenta, respeita tanto o professor como os colegas.</p> <p>Não havendo problemas disciplinares, é necessário, por vezes, pedir-lhes silêncio.</p>
7- Materiais/Documentos escolhidos.	<p>Os materiais e recursos estão bem preparados e verificados com tempo (planos de aula, fichas de trabalho...) e adequados ao público a que se destinam.</p>
8-Cumpriu com o que estava planeado	<p>Cumpriu o que estava planeado e revelou alguma autonomia nas opções metodológicas sendo capaz de criticar adequadamente as suas próprias aulas.</p>
9- Observações	<p>Nestas duas aulas, a Vera deveria explicitar melhor as instruções dadas aos alunos (mais ênfase).</p> <p>Deveria ter utilizado um "corpo" mais abrangido (no quadro) para explicar melhor as dúvidas que lhes foram postas pelos alunos.</p>

(Continuação)

- Deve utilizar melhor o quadro.
- Tem de, por vezes, mandar calar os alunos, pois não havendo situações de indisciplina estes trocam impressões entre si, não deixando a professora ouvir as respostas (corretas) que vão sendo dadas.

ANEXO nº19 : ANÁLISE do discurso – entrevistas dos orientadores A1, A2

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXEMPLIFICAÇÃO	
			A 1	A2
TEMA 1. CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO	1.CATEGORIA PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	Idade e sexo	57 anos Feminino	58 anos Feminino
		Situação profissional	<p>32 anos de serviço</p> <p>Quadro de Escola. Sou do 9º escalão atual, sou do 9º escalão e os cargos que desempenho na escola, sou coordenadora do grupo 300, Português e Francês, não sou coordenadora de departamento</p> <p>Coordenadora do grupo 300 e sou membro do Conselho Geral</p> <p>Não, é o mesmo, no nosso... para os professores efetivos o grupo é o mesmo. Nós não temos ninguém de... para o 320 só entra quando são agora aquelas novas associações do Francês Espanhol, Francês com isto Francês com aquilo, porque... os professores, eu sou do grupo de Português/ Francês, não de Português/ Francês</p>	<p>36 anos de serviço</p> <p>Quadro de escola</p> <p>Na formação de professores eu acho que comecei em ...80 e.... 86 ou 87 não sei muito bem, como orientadora local, depende...pois</p> <p>Pertenço ao Conselho Geral da escola.</p>

		<i>Experiência profissional</i>	<i>De orientadora tenho... Isso sei muito bem, porque eu comecei a ser orientadora quando o meu pai faleceu e portanto tenho 15 anos de orientação.</i>	<i>Professora Orientadora</i>	
	2. CATEGORIA FORMAÇÃO	<i>Formação profissional (geral)</i>	<p><i>(...) eu sou das velhinhas Românicas. Licenciatura Românicas</i></p> <p><i>A profissionalização em serviço foi a que eu fiz (...) Tenho a licenciatura, o meu estágio e... não, e o que a Faculdade me deu porque a Faculdade todos os anos tinha cursos para orientadores de estágio, todos, agora deixou um pouco.</i></p> <p><i>Eram cursos de linguística, de literatura, por exemplo, nós fizemos 200 horas de terminologia linguística, tudo isto para orientadores de estágio, durante todo o ano, cada ano havia um curso que a Faculdade disponibilizava, dava formação com créditos...</i></p> <p><i>Sim, acreditada para orientadores, portanto fi-los todos desde que os cursos existiram. Era a área científica.</i></p> <p><i>IN- Não sobre formação de professores</i></p> <p><i>A1- Nada, só a área científica</i></p>	<i>Licenciatura em Português/ Francês</i>	
		<i>Formação na área da supervisão</i>	<p><i>IN- Tem formação específica na área da supervisão de professores?</i></p> <p><i>A1- Não.</i></p> <p><i>IN- Sim, senhora. A instituição de ensino superior, pelo que eu percebi, neste momento, não disponibiliza formação nem científica nem da área da supervisão aos orientadores, uma vez que se</i></p>	<p><i>IN- Tem formação específica na área da supervisão de professores?</i></p> <p><i>A2-Não, nunca tive</i></p> <p><i>É assim, na Faculdade propriamente dita, neste momento não tem havido nos últimos três quatro anos...não tem havido...</i></p> <p><i>IN- Não me refiro à parte científica, só à orientação/supervisão.</i></p>	

			<p><i>trata de supervisão que é aquilo que está a fazer?</i> A1- Não.</p>	<p>A2-Não, não tem havido essa formação, onde há essa formação é na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação que tem aberto seminários e cursos mais breves, digamos para pessoas que querem fazer atualizações sem serem propriamente orientadores, isto no sentido de fazerem um mestrado ou doutoramento. Que eu saiba são as únicas ações que... com uma garantia mínima de condições, porque eu não faço ações nos Centros de Formação. Isto pode parecer um preconceito intelectual, mas não tenho feito e faço... procuro fazer outro tipo de ações que eu saiba o que vou fazer, o tipo de formação que me vai ser ministrada, também a qualidade, enfim.</p> <p><i>Se calhar seria importante que as universidades organizassem e integrassem nesses cursos as pessoas com quem estão a trabalhar.</i> A2 – Sim, sim, eu acho que sim. IN- Teriam toda a credibilidade, não é ? A2 - Eu acho que sim. Parece-me fundamental, neste momento o que me parece é que há pouquíssimos Mestrados em Ensino e neste momento estão reduzidos a um número mínimo de alunos e, enfim, penso que a Faculdade não ache que seja necessário investir nesse campo, mas eu acho que faz mal.</p> <p><i>(...) e também acho que isso cobriria uma outra área, tem a ver com o campo da avaliação de professores. Eu este ano não fui, estava destacada para ser avaliadora, mas como desempenhava uma outra função no ministério, portanto fiquei</i></p> <p><i>IN- Este ano não pertence à bolsa de avaliadores.</i> A2- Pertença à bolsa, este ano fiquei dispensada, mas pertença à bolsa, mas tenho muitos outros colegas que evidentemente nunca estiveram ligados à supervisão pedagógica e têm que desempenhar neste momento essa</p>
--	--	--	--	--

				<p>função. Eu acho que esse tipo de cursos poderia integrar também essas pessoas que quisessem fazer esses cursos mais breves e que enfim não implicassem uma trajetória acadêmica tão longa porque acho que essas pessoas lucrariam também com essa atualização e essas reflexões conjuntas sobre o que é de facto a supervisão pedagógica. De facto, as pessoas que vão fazer observação de aulas não têm a mínima ideia daquilo que vão fazer e isso evidentemente que é lamentável.</p>	
<p>TEMA 2.</p> <p>PERFIL DO PROFESSOR A FORMAR PELO ENTREVISTADO</p>	<p>1.CATEGORIA</p> <p>CONHECIMENT</p> <p>O DOCENTE</p> <p>(científico e didático e programático)</p>	<p><i>Perfis de desempenho</i></p>	<p>IN- (...) tem em conta o tipo de professor que deve formar, que quer formar?</p> <p>A1- Tenho.</p> <p>IN – Mas tem isso explicitado na sua cabeça ou fala com alguém.</p> <p>A1- Ai, não, tenho isso explicitado na minha cabeça, isto é tudo intuição.</p> <p>(...) é um professor que deve estar atento àquilo que resulta, eficaz (...) Sim, àquilo que é eficaz junto dos alunos.</p> <p>IN- já partilhou estas suas ideias com as mestrandas.</p> <p>A1- Sim, claro.</p> <p>A diferença logo à partida é que têm jeito. Têm-me aparecido mestrandas que de facto têm jeito, têm jeito para os miúdos.</p> <p>Tenho [ideia do perfil, acho que é a primeira vez que vou verbalizar.</p>	<p>Acho que há professores que têm vocação e outros que não têm, essa parte de vocação artística tem a ver com um conhecimento intuitivo que a pessoa já tem, daquilo que é ser professor, isto é, como é que eu partilho o meu saber com os outros.</p> <p>IN- Nestas tarefas todas que organiza e que executa com os mestrandos, tem em conta um tipo de professor que pretende formar?</p> <p>A2- Ahh sim, tenho, tenho!</p> <p>IN- Partilha com eles esses perfil, ele existe na sua cabeça, também formalizado, como é que é?</p> <p>A2- Eu acho que ele existe na minha cabeça, mas há uma coisa que antecede isso tudo. É que os mestrandos quando vêm fazer, digamos esta componente mais ligada à prática pedagógica já trazem uma ideia de mim feita, porque normalmente, na Faculdade lhes dizem quem vai ser a pessoa que os vai acompanhar e, por outro lado, porque já tiveram amigos antigos colegas etc. que, pelos muitos anos que tenho dentro desta atividades, já trouxeram referências e portanto à partida já sabem uma coisa: que têm que trabalhar muito.</p> <p>Que a profissão de professor exige uma grande preparação e exige um conhecimento científico bastante profundo das matérias que vão ser lecionadas e também acho que talvez haja outro ponto que eles percebem desde o início: é o que devemos caminhar para um ensino de grande qualidade e a parte da componente teórica. Já naquilo que diz respeito à</p>	

			<p><i>didática, também é muito enfatizada por mim, tanto mais que tento sempre fazer a ligação entre aquilo que na Faculdade é dado nos seminários da Introdução à Prática Pedagógica que é feito na escola e portanto eu acho que eles rapidamente apreendem qual é o tipo de professor que eu quero formar.</i></p> <p><i>As outras professoras, as cooperantes, já trabalham há muito tempo com a Faculdade, digamos que através dos documentos, nós já temos uma ideia daquilo que é o perfil desejável e portanto já não estamos a discutir muito aquilo que é a definição ou os critérios que estão definidos para esse perfil ou os níveis de desempenho porque já há muitos anos que trabalhamos com aquilo.</i></p> <p><i>IN- Se calhar é uma daqueles que tem vocação.</i> <i>A2-Tem vocação, tem.</i> <i>IN- Isso parte das pessoas e não tanto dos normativos que estipulam, que dizem que eles têm que ir ou não têm que ir a um certo número de aulas,</i> <i>A2-Este, tem vocação, tem, tem, tem.</i></p> <p><i>Agora, o professor pode compensar essa falta de inclinação, trabalhando e pela experiência, ganhando um à-vontade diferente e desenvolvendo a inclinação. Utilizava há pouco a analogia com o pintor. O pintor também pode começar por desenhos figurativos e muito académicos e depois de muito trabalho e dedicação com a mão, com o pincel e com as cores vai ganhando outro à-vontade e portanto o seu mundo vai-se expandindo. Aqui também é a mesma coisa.</i></p> <p><i>IN-É isso que é ser professor? Eles ainda não são professores, são candidatos, mas ser professor é isso?</i> <i>A2- Não sei o que é ser professor, quer dizer, é isso que já lhe disse, é ter vocação para ajudar os outros a adquirirem conhecimento sobre o mundo.</i></p>	
		Utilização correta da	<p><i>Ser professor não é ser um bom comunicador, temos que distinguir um bom comunicador de um professor, outras vezes</i></p>	

		<i>língua materna</i>		<p><i>é o encadeamento, portanto eles acabam uma tarefa e a tarefa que vem a seguir não está encadeada de forma lógica com as tarefas trabalhadas anteriormente.</i></p> <p><i>Falta-lhes, não a todos, mas a alguns, uma certa desenvoltura depois na prática oral com os alunos e isso às vezes é um problema.</i></p>	
		<i>Conhecimento científico e metodológico</i>	<p><i>“...é preciso dominar muito bem as matérias.”</i></p> <p><i>A minha preocupação? É ver se eles conseguem pôr a preparação científica a nível... e trabalhá-la a nível pedagógico, o que às vezes, é muito bom.</i></p> <p><i>já vi mestrandos com uma[boa] preparação científica, quando vemos por exemplo em relação às notas dadas pela faculdade, e depois vejo gente com notas mais fraquinhas, conseguir grandes notas.</i></p> <p><i>Às vezes há pessoas que têm grandes notas, mas depois chegam à sala de aula e a coisa não corre muito bem. Podem ter muito jeito para a investigação, para os livros, mas depois com aquela gente à frente, a coisa complica-se um bocadinho.</i></p> <p><i>O jeito é conseguir... conseguir transmitir o saber científico de uma maneira que eles percebam, de uma maneira que eles percebam, portanto adequado ao saber científico, à idade dos alunos, ao perfil dos alunos e ao perfil das turmas, porque eu se for... por exemplo, eu dou aulas em duas turmas do 12º, uma de letras e outra de ciências, eu não consigo, não posso, não é não consigo, não posso, se quiser ensinar alguma coisa, não posso</i></p>	<p><i>Já naquilo que diz respeito à didática, também é muito enfatizada por mim, tanto mais que tento sempre fazer a ligação entre aquilo que na Faculdade é dado nos seminários da Introdução à Prática Pedagógica que é feito na escola e portanto eu acho que eles rapidamente apreendem qual é o tipo de professor que eu quero formar.</i></p> <p><i>Já naquilo que diz respeito à didática, também é muito enfatizada por mim, tanto mais que tento sempre fazer a ligação entre aquilo que na Faculdade é dado nos seminários da Introdução à Prática Pedagógica com aquilo que é feito na escola e portanto eu acho que eles rapidamente apreendem qual é o tipo de professor que eu quero formar.</i></p> <p><i>A minha maior preocupação é a de verificar se eles, no seu percurso académico, enfim, trabalharam as obras que vão ser dadas e se têm paralelamente, digamos uma capacidade de autonomamente de conseguirem fazer já, fazer digamos, o seu percurso.</i></p> <p><i>Isto porque, às vezes, aparecem-me pessoas que, enfim, não estudaram certos autores ou certas obras, na Faculdade e que simultaneamente não se conseguem orientar no campo da investigação científica, não sabem sequer aquilo que devem ir consultar, não sabem sequer aquilo que, enfim, aquilo que eu chamo “os usuais”, desde as Histórias de literatura até aos Dicionários de literatura e depois muito menos em relação</i></p>	

			<p><i>dar a mesma coisa aos de ciências, que são ótimos, que dou aos alunos da letras, que foram para as letras para fugir à Matemática.</i></p> <p><i>Para se ser professor de Português é preciso dominar muito bem as matérias (...) tanto a nível linguístico como a nível de literatura para fazer essa transmissão de saberes. Eu, por exemplo, acho que um professor de Português deve ser uma pessoa que tem que conhecer, tem que, não me digam que não tem, porque tem.</i></p>	<p><i>digamos aos textos científicos. Essa é a minha primeira preocupação.</i></p>	
		<p><i>Conhecimento cultural (Exposições, cinema, teatro, publicações)</i></p>	<p><i>Tem que conhecer as obras, tem que conhecer e tem que ter uma abertura para conseguir porque se vai ensinar Português tem que ter uma abertura, conhecer um filme, como é que faz um guião de um filme, se não conhece?</i></p> <p><i>Tem que ter uma cultura um bocado... tem que apurar a cultura e ... mais que os outros professores, não é que os outros não tenham que ter, mas um professor de Português tem que ter... eu por exemplo às vezes fico... quando oiço... falo de um filme, falo de um livro “ ai eu não tenho tempo de ir ao cinema...não tem, tem que arranjar um bocadinho senão os miúdos depois... era aquilo que eu dizia há bocado tem que ser assim o transmitir, não só a parte científica, mas é aquilo em que depois a parte científica se vai apoiar.</i></p> <p><i>(...) um professor não é só aquele que está na sala de aula, mas aquele que se envolve nas atividades culturais, na literatura...</i></p>	<p><i>(...) conheço muitos colegas, professores que, por exemplo, não prestam atenção àquilo que é o mundo que nos rodeia do ponto de vista cultural, que são, todos os anos, exatamente as mesmas, mas não sabem que teatro é feito, não só aquele teatro que é feito para a escola, o que é que o resto do mundo cultural nos oferece?</i></p> <p><i>O que há este ano na Gulbenkian que seja interessante para levar os meus alunos e portanto limitam-se àqueles...ir a Mafra e depois não sei onde,</i></p> <p><i>(...) fazem o percurso do ... queirosiano e essas coisa todas e não estão atentas para saber há um espetáculo que é um espetáculo intensíssimo, que é provocante em relação àquilo que é a mentalidade dos próprios alunos ou que pode abrir horizontes muito fortes.</i></p>	
		<p><i>Conhecimento /envolvimento</i></p>	<p><i>É um tipo de professor virado para os alunos, virado para aquilo que eles pretendem também,</i></p>	<p><i>Eles ficam muito espantados até dizem: “ Mas como é que a professora é de literatura e sabe tanto de futebol?” sei disso e</i></p>	

	2.CATEGORIA PRÁTICA PEDAGÓGICA	dos alunos (na perpectiva formador sobre si e sobre o formando)	<i>pegando de facto nos alunos, sendo o aluno o ponto de atração, não aquele professor que...aquela embora não seja nada contra aulas tradicionais, desde que resultem, qualquer delas para mim, é às vezes o que eu digo às minhas estagiárias “Óh meninas, se não se caça com cão, caça-se com gato”, a pessoa se não tem experiência para fazer outro tipo de aulas, tem que se preparar e se der um bocadinho de aula tradicional também ninguém morre por causa disso, portanto ...</i>	<i>de outras coisas, sei de rock, conheço os nomes das bandas conheço as músicas porque posso, não é que eu passo tempo nas aulas a falar disso, não passo tempo nas aulas a falar dessas coisas que são absolutamente acessórias (...) basta fazer uma referência aqui, outra referência ali para a nossa imagem estar mais próxima dos miúdos e acho que isso também faz parte, digamos das competências do bom professor.</i> <i>IN- Para além desse trabalho teórico e prático que se relaciona com a disciplina, os conteúdos da disciplina, os mestrandos interessam-se pelas atitudes dos alunos, perguntam sobre as dificuldades concretas, põem questões nesse sentido.</i> <i>A2- Põem, mas é tudo muito...superficial, como eles não estão cá muito tempo eu quando, enfim, no início falo da turma e de cada um e depois ele vão fazendo perguntas, mais ou menos pontuais, ao longo da permanência aqui na escola e que têm sempre a ver com constatações que eles fazem durante a própria aula e depois fazem essas perguntas, mas digamos que, enfim, revelam um limite muito superficial de análise.</i> <i>IN- Não revelam muita capacidade de análise.</i> <i>A2- Não, não revelam. Não posso fazer nada se eles não têm tempo para vir cá.</i>	
		<i>Organização do ensino e da aprendizagem</i>	<i>(...) isto as coisas encaixam, eu sou incapaz de estar numa aula de muita exposição porque eu acho que lhes entra muito pouco, eles têm que ter trabalho, trabalho para efetuar e é a partir dos trabalhos deles que tento fazer as minhas aulas.</i> <i>Aliás a formanda V está nessa... nós pegámos na oficina de escrita e foi a partir daquilo que eles fizeram que estamos a trabalhar e a planificar as aulas seguintes.</i>	<i>Há qualquer coisa que eu diria que é aquilo que é uma técnica, mas que tem a ver com aquilo que é uma arte que é ir à palavra grega, téchne, uma arte, essa parte de vocação artística.</i> <i>Acho que há professores que têm vocação e outros que não têm, essa parte de vocação artística tem a ver com um conhecimento intuitivo que a pessoa já tem, daquilo que é ser professor, isto é, como é que eu partilho o meu saber com os outros. Com os outros, com os meus alunos ou com os meus mestrandos, como é que eu partilho o meu saber? Acho que</i>	

				<p>tudo tem a ver com essa noção de partilha de saber e ... agora...</p> <p>Gastava que, numa espécie de metáfora, me dissesse me explicasse o que é um mestrando para si.</p> <p>A2- Numa metáfora?</p> <p>IN- Pode ser frase.</p> <p>A2-Não, mas pode ser numa metáfora. É um candidato a bailarino que tem de se submeter a uma audição e depois tem de mostrar que executa bem uma coreografia que lhe é imposta. A coreografia é o programa, as turmas etc.</p>	
		Promoção da autonomia dos alunos	<p>Tem que ter outras linhas que... eu batalho muito com a formanda V, nós andamos nas escolas há muitos anos, e a Elisa (investigadora) de certeza também, vamo-nos deparando, porque o professor não está lá só para a matéria, é para ver o tipo de aluno... tipo de cidadão que está a formar.</p> <p>(...) formar os alunos na medida em que eles possam responder, mas saber que o professor está ali (...)</p>		
	3.CATEGORIA RELACÃO PEDAGÓGICA	Estabelecimen to de uma relação pedagógica de qualidade	<p>Nós, professores de Português, temos que ter muito em conta isso [as relações pedagógicas] e aquilo que resulta, nós não podemos deixar o nosso papel de professor de parte. Nós não somos amigos deles, é o que eu costumo dizer à formanda V, nós temos que ter um equilíbrio, um equilíbrio na formação destes alunos, nem muito nem pouco, portanto formar os alunos na medida em que eles possam responder, mas saber que o professor está ali, nós somos os professores e eles são os alunos. Nós não somos amigos, aquilo não é para ir tomar café.</p>	<p>Quando eles [os alunos da escola] entram, eles já se apropriaram das regras todas, perceberam quais são as regras do jogo. Vamos lá ver, só jogamos com estas regras, não há outras.</p> <p>E uma coisa curiosa, que eles dizem: a professora cumpre aquilo que diz. Eu cumpro, exijo o mesmo deles e há ali um contrato, isto aqui não há ilusões, há um contrato, tem regras e nós temos que nos pautar por essas regras, o meu e o deles. Questões disciplinares, não tenho tido, não há assim, digamos, situações relevantes a esse nível. Eles são muito, muito, muito respeitadores em relação aos mestrandos.</p>	

			<p><i>IN-O que é isso “formar alunos”, diga lá?</i></p> <p><i>A1-É passar-lhes determinados valores que eles neste momento esqueceram um bocado e, acho que, no meu ponto de vista, há muitos colegas que se esquecem disso, portanto temos todos que ir todos pelo mesmo, porque se não na cabeça deles é uma confusão muito grande. Um diz assim, outro diz de outra maneira e depois ninguém tem regras, com um tem boné com o outro não pode ter, portanto eu acho que tem de haver um pouco de maleabilidade, não autoritarismo, mas a autoridade do professor estar sempre presente, que é isso que eu digo à formanda V, mas ela ainda não é capaz.</i></p> <p><i>Para já encontram imensos problemas: a turma não é deles, portanto sentem sempre... só vi uma pessoa que foi a MJ que era professora há 18 anos que não se intimidava com os alunos, a formanda V quando começou na primeira aula... mesmo a apresentar as tarefas, aquele ênfase que deve ser dado aquilo não, não saia, porque dá-me ideia que estava intimidada com a turma, que não intimida ninguém, são muito afáveis muito... um bocadinho barulhentos... que eu... o que chamei a atenção à formanda V :Hoje fui eu, da próxima tens de ser tu, a mandá-los calar, que não é assim</i></p> <p><i>porque eles às vezes estão empolgados para responder e respondem todos ao mesmo tempo e não há organização nas respostas e uns estavam a responder muito bem e a formanda V não os ouvia porque os outros estavam a... também queriam responder e tem que ser ela... quem fez a intervenção tive que ser eu que não deixo que aquilo... mas se tenho que intervir é mesmo na hora, já no outro dia fez a mesma coisa.</i></p>	
--	--	--	---	--

		Colaboração e participação (na vida da escola)	<p>Nós fazemos também uma coisa muito engraçada na escola que é o festival da gastronomia em que a formanda V também participou porque quis, porque é uma questão do nosso grupo onde vamos pôr várias culturas que temos na escola, então temos, cachupa cabo-verdiana porque temos alunos cabo-verdianos, as tartes alemãs porque temos professor de alemão e turma de alemão, as tartes inglesas, as tartes francesas, os crepes franceses, portanto isto tudo num dia...</p> <p>Desde que queiram permanecer [na escola], não são obrigadas. A faculdade está sempre a dizer: "Cuidado, desde que queiram..."</p>	<p>(...) É importantíssima] essa integração na escola, na cultura da escola.</p> <p>Por isso é que normalmente os meus mestrados vêm mais vezes à escola do que aquilo que está consignado propriamente na documentação.</p> <p>Por isso é que normalmente os meus mestrados vêm mais vezes à escola do que aquilo que está consignado propriamente na documentação. Ainda este ano, a primeira visita em vez de serem duas aulas, eles assistiram a cinco e uma delas incluiu uma visita de estudo à Gulbenkian para abrir e para eles perceberem.</p>	
	4.CATEGORIA ATITUDES FACE À DOCENCIA	Reflexão para e sobre a prática		<p>IN- Era preciso que eles estivessem mais tempo na escola para desenvolverem essa capacidade crítica e de reflexão?</p> <p>A2- sim, sim, assim é um bocadinho difícil. Todo o trabalho que nós fazemos é um pouco pela rama, não posso dizer que haja um grande investimento no tratamento desses problemas porque não há.</p> <p>IN- Em relação aos modelos anteriores, conseguia-se fazer esse trabalho?</p> <p>A2- Melhor, sim, bastante melhor.</p>	
		Desenvolvimento (pessoal e profissional)			
		Conhecimento	Para se ser professor de Português é preciso		

TEMA 3. CONHECIMENTO PROFISSIONAL – SUA NATUREZA E DIMENSÕES	1.CATEGORIA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO TEÓRICO (saber)	científico	dominar muito bem as matérias... Mas tanto ao nível linguístico como a nível de literatura... Tem de conhecer as obras, um filme...tem de apurar a cultura...		
		Conhecimento sobre o que ensinar: Currículo, Programa, Objetivos e Metas	Para já para eles...é-lhes muito difícil selecionar, fazer uma seleção daquilo que deve ser ensinado, portanto dentro de um campo muito grande, selecionar os pontos e não misturar, às vezes misturam muita coisa.	<p>Evidentemente que trabalho com eles também a planificação, os documentos enfim, toda a documentação, todos os recursos, que eu utilizo e, no fim, faço sempre reuniões no sentido de refletirmos em conjunto sobre aquilo que foi observado, do ponto de vista quer da planificação, quer das opções metodológicas e enfim dos percursos didáticos que foram delineados para aquelas aulas para eles perceberem, no fundo, que cada acontecimento está previsto e tem a ver com um planeamento prévio, um planeamento que é flexível, como todos sabemos...</p> <p>Nas planificações, o que é podemos ver é muitas vezes aquilo que trabalhamos para além dos conceitos teóricos, numa primeira parte, tenho que trabalhar isso tudo, depois é mais o encadeamento das atividades, porque eles muitas vezes ficam deslumbrados por uma proposta qualquer, e portanto colocam-na na planificação sem estudar grandemente qual é que é o interesse dessa atividade dentro daquele contexto.</p> <p>Sim, planificar, eu acho que eles têm muito pouco traquejo, nunca fizeram planificações ao longo do seu percurso da Faculdade, apenas em didática e acho que em Introdução à Prática Pedagógica II é que eles observam, veem algumas planificações e portanto não conhecem aquelas regras básicas da planificação.</p>	
	2.CATEGORIA DIMENSÃO DO	Conhecimento didático do conteúdo	A oralidade é muito difícil. Para eles trabalharem a oralidade, é muito difícil também a escrita ... sem orientação não... têm de ser muito orientados para um trabalho de escrita, uma oficina de escrita, portanto uma oficina de escrita tem que ir muito		

	CONHECIMENT O PRÁTICO (saber)		<p><i>bem orientada, senão aquilo dá... tem que escolher e a formanda V precisa de imensa orientação para a oficina de escrita e ainda estamos a trabalhar nisso.</i></p> <p><i>A1- Chamando-lhes a tenção para diversas coisas, fazendo eu às vezes para eles verem como é que eu faço, chamando um pouco a atenção, trabalhando muito com eles e preparando os materiais com eles.</i></p> <p><i>(...) conseguir transmitir o saber científico de uma maneira que eles (alunos) percebam, portanto adequando o saber científico à idade dos alunos, ao perfil dos alunos e das turmas (...)</i></p>		
		Conhecimento estratégico	<p><i>“Saber o que é que os alunos gostam, saber o que deve fazer com os alunos, ir buscar outras áreas, outras questões...”</i></p>	<p><i>(...) acho que é muito importante para as coisas correrem bem na sala de aula e para que o professor se sinta à-vontade junto dos alunos, dominar a matéria. Quando estou a falar em “matéria”, não estou a falar em conteúdos, a matéria, o saber que vai ativar mobilizar durante aquelas aulas. Tenho uma grande preocupação com isso.</i></p> <p><i>Às vezes eles não sabem. Podem pensar que há muita coisa que é arbitrária ou que, enfim, é casuística, mas eu tento fazer com que eles percebam que não se trata realmente de uma ação que não é pedagogicamente pensada e refletida.</i></p> <p><i>Mas acho que há uma atenção, digamos, a esse real que também é muito importante e que também nos ajuda a saber chegar até junto dos alunos, às vezes com coisas que são tão de pormenor como, por exemplo, o golo que o Benfica não</i></p>	

				<p><i>marcou, eu até sou do Sporting ...nos descontos, mas sofreu Que eu até sou do Sporting</i></p> <p><i>E eu às vezes dou-lhe o exemplo que é, na aula, os alunos fazerem uma tarefa e quando está concluída e agora o que é que vamos fazer? E o “Agora o que é que vamos fazer” tem uma resposta imediata por parte dos alunos porque eles sabem que após terem terminado uma tarefa que há uma coisa lógica que está relacionada com aquela e que ainda não foi trabalhada e eles, muitas vezes dizem “ Ahh, agora vamos ...eu faço muito este tipo de exercício nas aulas a que eles vão assistir para eles verem que o próprio aluno... parece que há ali um fio condutor, que é lógico e que é perceptível para os alunos, não são atividades que são somadas, adicionadas umas às outras até se obter os noventa minutos e portanto, já me esqueci da sua pergunta, (nome da IN).</i></p> <p><i>Dizem “Ah, isto é muito giro”, parece estimulante, muito dinâmica e tal, e colocam isso sem, muitas vezes, pensarem se essa atividade que é tão estimulante deve, digamos, ser escolhida naquele contexto e portanto há um deslumbramento perante as coisas assim mais inovadoras... eu não costumam usar assim a palavra “criativo”, mas enfim, mais criativo e tal.</i></p> <p><i>Outras vezes, é isto, aparecem atividades que não são mobilizadas pela sua eficácia, mas sim porque parece ter uma coisa que dinamiza bem os alunos. Mas eu digo-lhes que dar aulas não é ser bom comunicador, dar aulas é outra coisa. Talvez me tenha esquecido de dizer isso.</i></p> <p><i>Portanto construo uma explicação, para mim a planificação é uma espécie de narrativa eu acho que é assim que eles acedem, digamos, a esta experiência porque, no fundo, é a transmissão de uma experiência, de um saber que se faz, que eu faço através da construção de uma narrativa.</i></p>	
--	--	--	--	---	--

		<p><i>Conhecimento do contexto de ensino/aprendizagem</i></p>	<p><i>“...eles (mestrados) estão muito pouco tempo na escola, eles contactam muito pouco com os alunos...”</i></p> <p><i>Eu ainda não tinha mestrada, foi uma das minhas primeiras aulas e os miúdos empolgaram-se com aquilo e eu disse: “Então e se nós fizéssemos com aquilo, no fim do ano, um quadros vivos da literatura portuguesa, passando por todas as nossas obras?”. Eu consegui envolver as turmas todas e a formanda V tem dado um contributo ótimo, porque eu tenho muito pouco tempo, tanto a ensaiar os miúdos como a arranjar os textos, como... que eu acho que é muito bom para ela que é uma parte cultural.</i></p> <p><i>Eu por exemplo este ano não sou diretora de turma, a minha mestrada anterior, eu era diretora de turma, ela participou comigo, inclusivamente em reuniões de encarregados de educação, tudo. Ela foi a todas também, às reuniões de encarregados de educação. Só que depois não é muito... é assim não é muito....</i></p> <p><i>A gestão do tempo é muito difícil, se era difícil para os outros, para estes então...uma coisa...</i></p> <p><i>IN-Elas fazem referência ou articulam os seus documentos de trabalho com o Projeto Educativo da escola o PE ou com os Planos Curricular de Turma (PCT).Elas estão comigo, têm que articular comigo aquilo. (...)</i></p> <p><i>A1- A articulação é minha porque sou eu que tenho que a fazer como professora e elas participam nela,</i></p> <p><i>Passam [mais tempo na escola] estas, passam</i></p>	<p><i>Depois disso, enfim, falo-lhes também das turmas que tenho, teço um perfil de cada uma das turmas e também, mais ou menos individualmente, de cada um dos alunos. A partir daí, eles vão assistir às minhas aulas, três ou quatro aulas, normalmente de 45 minutos.</i></p> <p><i>IN- Neste modelo de formação, o espaço que está consignado à escola e aos alunos é menor, relativamente ao modelo anterior. Acha que este espaço é suficiente para dotar os mestrados dos conhecimentos e destrezas necessárias? Acha que este modelo serve o objetivo formativo, o que é ser professor numa escola, chegar aos alunos?</i></p> <p><i>A2- Não, não serve. Sobre isso eu não tenho dúvidas e acho que os estagiários também não, os mestrados também não. Eles acham que o tempo que está consignado, destinado à vivência escolar é muito reduzido.</i></p> <p><i>IN- Agora que é uma professora mais experiente, caracteriza esse seu saber como sendo adquirido, trabalhado, renovado?</i></p> <p><i>A2- Sim, está sempre a ser construído, reformulado.</i></p> <p><i>IN- Claro, com interesse, estudo e trabalho.</i></p> <p><i>A2- Claro, trabalho. Também com muita atenção àquilo que é o real quotidiano que eu acho muito importante para o professor.</i></p> <p><i>Estar atento é isso é estar atenta a outra coisa que vou dizer e que pode parecer estranho: eu sei muito de futebol, eu sou capaz de discutir qualquer jogo de futebol, de qualquer equipa nacional ou estrangeira com os meus alunos. Matemática não sou capaz de discutir.</i></p>	
--	--	---	--	--	--

			<i>estas porque querem, porque não são obrigados a passar mais tempo na escola, eles têm que cumprir aquelas duas semanas, três semanas, passam estas, estas não, esta porque a outra eu ainda não percebi quanto tempo vai passar, também tenho que perceber, também chegou à pouco tempo, passa esta...</i>	<i>Mas acho que há uma atenção, digamos, a esse real que também é muito importante e que também nos ajuda a saber chegar até junto dos alunos, às vezes com coisas que são tão de pormenor como, por exemplo, o golo que o Benfica não marcou.</i>	
	3.CATEGORIA <i>RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE (ser)</i>	<i>Capacidade relacional/ interpessoal</i>	<p><i>IN- Pensa que é necessário que os mestrandos sejam orientados no âmbito da dimensão relacional, na dimensão relacional com os alunos....</i></p> <p><i>A1- Até com a própria escola, até com a própria escola. Nesta fase. (...)Porque eles chegam à escola sem conhecer o que é uma escola, eles têm ideia da escola a ideia da escola que tiveram e alguns estão muito próximos ainda, mas não têm ideia do que é uma escola, por exemplo, não têm ideia de como é que a escola está organizada, não têm ideia dos cursos que há na escola ideia de como é que as coisas se... das reuniões, eu acho, por exemplo, que há uma coisa que a formanda V ainda está com... ainda não consegui que ela (...)</i></p> <p><i>Tem que se gostar muito dos alunos senão não se consegue, não se consegue.</i></p>		
		<i>Capacidade de trabalhar colaborativa- mente</i>	<i>. Por acaso tenho tido mestrandas tenho tido mestrandas que não têm posto questões a nível de tempo e têm sido participativas, mesmo as que tive anteriormente, eram mestrandas, a formanda J, mesmo com pouco tempo, com muito pouco tempo porque era professora de Educação Visual, também conseguia estar muito tempo na escola, conseguia estar muito tempo na escola e participar nas atividades de escola. A formanda V também tem</i>	<i>Com os modelos anteriores de formação que, do meu ponto de vista, faziam uma melhor formação de professores, as relações não eram tão distanciadas porque, evidentemente, os professores vinham aqui à escola, tinham aqui as suas turmas, davam as suas aulas, portanto, a relação com eles também se alterava.</i>	

			<p><i>uma particularidade é quase um aluno que eu tenho, vai comigo às visitas de estudo, pede-me para assistir, ela tem X aulas para assistir e pede-me para assistir a todas as aulas, só não assiste quando vem para a Faculdade.</i></p> <p><i>IN-] nelas uma disponibilidade para estarem na escola. E acompanharem</i></p> <p><i>A1- A formanda V sim porque não trabalha.</i></p> <p><i>IN- Vamos lá ver, as tarefas que faz são estas reuniões semanais, a observação de aulas, naturalmente.</i></p>	<p><i>Agora aqui na escola, queria só acrescentar, como a presença dos mestrados é muito... casu... muito pontual, observam assim três aulas, depois passado mais dois meses veem assim a mais duas aulas, e tal, também é compreensível que não haja tanto interesse.</i></p>	
		Capacidade de adaptação aos contextos	<p><i>(...) Porque eles chegam à escola sem conhecer o que é uma escola, eles têm ideia da escola a ideia da escola que tiveram e alguns estão muito próximos ainda, mas não têm ideia do que é uma escola, por exemplo, não têm ideia de como é que a escola está organizada, não têm ideia dos cursos que há na escola ideia de como é que as coisas se... das reuniões, eu acho, por exemplo, que há uma coisa que a formanda V ainda está com... ainda não consegui que ela, porque não pode</i></p>	<p><i>Eu adapto-me tão bem às circunstâncias! Era desejável [ter mais tempo], mas na impossibilidade...Dadas estas conjunturas várias, como sabe, não deve permitir grandes revisões dos modelos. Nesta altura, eu acho que é possível continuar a fazer esta formação, não tão bem como a outra, mas garantindo uma qualidade.</i></p> <p><i>(...) em reuniões de coordenação não[analisamos], nesta escola ninguém se interessa, digamos, por aquilo que se está a fazer a nível do Mestrado em Ensino. Esta disponibilidade da escola em abrir as suas portas é apenas isso.</i></p> <p><i>Eu agora encontro-me com eles na sala anexa, pode passar um ou outro colega, eu apresento-o, sabe que são os mestrados, mas de facto, não há nenhum trabalho, digamos de integração mais efetivo dos mestrados na escola.</i></p>	
	4.CATEGORIA DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA (saber e	Capacidade de atualização (científica, pedagógica, didática)			
		Capacidade	<p><i>É o tal chamar a atenção discretamente: Olha,</i></p>		

	ser)	de análise dos atos pedagógicos	<p>poderias ter trazido preparado as frases que querias “engordar”, tinham que vir preparadinhas porque se eles não chegarem lá tu tinhas que avançar com elas. Pronto, fui eu que avancei, ninguém deu por nada, mas isto é que eu penso que é formação, não é estar ali calada e depois no fim, deu para os miúdos, penso que neste tipo de aulas posso fazer e em relação à (nome da formanda).</p> <p>Depois, [a formanda J] observou uma aula, aliás é uma questão que tenho de por à coordenadora, por exemplo ela não poderá ter mais tempo? Eu não consigo trabalhar com ela o que trabalhei com a formanda V.</p>		
		Capacidade de reflexão	Quando éramos mais... estabelecíamos [assuntos, temas de reflexão para as sessões], agora não, surgem de tempos a tempo, elas passam pouco tempo na escola quase não dá para as planificações, não dá, para mais, antigamente sim, antigamente tínhamos temas, por exemplo um artigo que elas trabalhavam nas didáticas, voltávamos a trabalhar em seminário.		
		Capacidade de autoavaliação do desempenho			
TEMA 4.	1.CATEGORIA SUPERVISÃO E ENSINO DA	Identificação e resolução de problemas	<p>IN-Então que dificuldades, podemos resumir aqui, que dificuldades é que estes mestrandos enfrentam quando chegam à escola?</p> <p>A1 - Eu neste momento... acho que estes mestrandos enfrentam todo o tipo de dificuldades,</p>	Há pessoas que não têm dificuldades absolutamente nenhuma. Tenho tido mestrandos que não têm tido grandes dificuldades porque eu não chamo à gestão do tempo uma dificuldade porque isso é uma coisa que adquirimos com a prática e portanto, não cumprir integralmente uma	

<p>SUPERPERSISÃO,</p> <p>DOCÊNCIA</p> <p>E</p> <p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>PROFISSIONAL</p>	<p>DOCENCIA</p>		<p><i>primeiro porque não podem ter experiência já. Se no ramo educacional, tendo turmas, era complicado, agora dando duas aulas, mais complicado é duas, três, cinco...</i></p> <p><i>IN- A experiencia prática que lhes é proporcionada é pouca?</i></p> <p><i>A1- Muito pouca. Muito pouca. Muito pouca porque, por exemplo, a quilo que eu apostava nos meus formandos, não mestrando, era de facto o ponto de chegada. Por exemplo, eles começavam aqui e depois o ponto de chegada era a evolução deles e tinham tempo para evoluir, tempo para refazer as coisas, estas não têm tempo, deram aquilo, pronto...</i></p> <p><i>Não dá [tempo] para aprender praticamente nada. Desculpe lá (risos) em meia dúzia de... eles não têm tempo....</i></p> <p><i>Eles vão apurar aquilo que se lhes pede, mas nós não vamos apurar mais nada.</i></p> <p><i>Este modelo de formação, Mestrado em Ensino, oferece as condições que eles precisam para iniciar a profissão?</i></p> <p><i>Não, porque é muito pouco, eles estão muito pouco tempo na escola, eles contactam muito pouco com os alunos têm um contacto muito pouco... e a faculdade reconhece isso perfeitamente.</i></p> <p><i>[Mesmo quando os formandos são mais participativos] Continua a ser muito pouco. Pensa que... Como é que nós formamos um professor em quatro aulas, cinco aulas, meia dúzia de aulas?</i></p> <p><i>Outra coisa que eles fazem muito é não saber gerir</i></p>	<p><i>planificação, eu dou muita importância, não entra na categoria dos problemas.</i></p> <p><i>Se não conseguiu cumprir também, eu às vezes já sei que não vão conseguir, mas devo deixar que eles tentem, deixar um ponto por tratar numa planificação, acho que não é isso que torna uma aula boa ou menos boa.</i></p> <p><i>Outro tema é o da avaliação, avaliação dos alunos porque eles têm de trabalhar bastante os instrumentos de avaliação, portanto como é que se faz a avaliação, como é que se faz a monitorização das aprendizagens. Eu também faço bastante trabalho a esse nível, nem me tinha ocorrido isso porque isto para mim faz parte da planificação, não estava a ver a avaliação na planificação.</i></p>
--	-----------------	--	--	---

			<p><i>as intervenções dos alunos. Eles não sabem gerir as intervenções, deixam-nos falar de tudo e mais alguma coisa, não pode ser.</i></p> <p><i>Não pode ser. Tem a ver com a aula, sim senhor, não tem a ver com a aula ... vêm cá no final da aula e logo falamos nisso. Porque senão eles dão cabo de uma aula num instantinho é só eles quererem, é só eles querem é começar a levar o professor... elas têm medo vão preparadas para aquilo começam a sair e depois a coisa começa a não correr bem, portanto, é ensiná-las a gerir um bocadinho aquilo que...que eu faço com eles, tem interesse, sim senhor, parou explicou. Não tem interesse, fica para o fim e também não se deixa o menino sem resposta: no fim vens cá que logo se fala. Tem interesse para uma outra aula, para fazermos uma aula sobre aquilo, é para outra aula.</i></p>		
		Utilização do diálogo - estilos de supervisão	<p><i>IN - Como é que elas reagem aos comentários, críticas durante os seminários?</i></p> <p><i>A1- Reagem bem, é durante os seminários, eu por exemplo quando estou a fazer uma crítica a uma aula, eu digo “devias ter chamado a atenção daquele menino ou daquele menino”, eu passo-lhes essas ideias. Eles não podem fazer tudo, nem podem, apesar delas terem muita sorte, de ser uma escola muito problemática, mas o nosso secundário é de excelência, é pouco nessa questão dos valores são meninos muito acessíveis, que estão muito presentes.</i></p> <p><i>IN- Como caracteriza o seu estilo de supervisão, mais diretivo, menos diretivo?</i></p> <p><i>A1- Sou muito diretiva.</i></p> <p><i>Aliás também sou [diretiva] às vezes com os alunos, apesar de ser muito maleável, eu sou muito</i></p>	<p><i>Eu sei que sou diretiva, mas eles também reconhecem que sou diretiva, mas não passo dessa minha...sou .. assertiva, acho que prefiro a palavra, sou muito assertiva, mas não...a minha assertividade não serve para sufocar os outros, dou completo espaço aos outros, agora, se eu sei que há um caminho mais curto para se chegar às coisas, então aponto imediatamente, aliás também sou muito frontal e direta, digo logo tudo o que está bem e o que está mal.</i></p> <p><i>Como é que caracteriza o seu estilo de supervisão? É mais diretivo, menos diretivo, depende da pessoa, da reação...</i></p> <p><i>A2- É assim, eu sou muito diretiva, mas faço-o de uma maneira muito subtil, como é que eu hei de...</i></p> <p><i>sou diretiva no sentido de dizer o que é que se pretende quais são as metas, mas não me sobreponho, não...eu não gosto muito destes termos “ser diretiva” “não ser diretiva” no bom ou no mau sentido.</i></p> <p><i>Eu sei que sou diretiva, mas eles também reconhecem que sou</i></p>	

			<i>diretiva porque às vezes quando não dá, mesmo para os alunos, desculpem a professora aqui sou eu, aqui quem manda sou eu e, às vezes dou mesmo um murro na mesa e digo mesmo “Quem manda sou eu, ponto final”. Andar para a frente. Na observação também sou assim, nos comentários também sou assim.</i>	<i>diretiva, mas não passo dessa minha...sou ... assertiva, acho que prefiro a palavra, sou muito assertiva, mas não...a minha assertividade não serve para sufocar os, os outros, dou completo espaço aos outros, agora, se eu sei que há um caminho mais curto para se chegar às coisas, então aponto imediatamente, aliás também sou muito frontal e direta, digo logo tudo o que está bem e o que está mal. Aliás, isto é terrível de se dizer, ainda por cima numa entrevista...</i>	
	Utilização do feedback	<i>Eu vou dizer tudo aquilo que pode ser melhorado, as coisas que eu não refiro, estão excelentes”. Pois, não tenho tendência para as referir, eu sei que isso, enfim, é um, é um... um ...um aspeto negativo da minha prestação, mas como eles sabem isto logo do princípio...</i> <i>Para eles saberem que há um feedback que é positivo digo assim: “É isto e isto e isto...” e reforço sempre no fim “... o resto está tudo muito bem”. Evidentemente refiro-as quando tenho tempo, mas não é a minha principal preocupação.</i> <i>Eu sei que do ponto de vista teórico da boa prática eu devia começar por ... eu digo sempre se a aula correu bem se a aula foi boa, normalmente é, não tenho tido problema, digo essas coisas, mas depois o que eu quero atacar para trabalhar a sério é aquilo que não está muito bem ou aquilo em que eles podem melhorar, porque há pessoas que têm uma... um expoente e que podem desenvolver, e então quando apanho um bom...quero dali extrair tudo o que posso para o fazer progredir.</i> <i>Tudo quanto couber dentro dos limites da minha atuação e portanto vou a esses pontos todos e depois, já não tenho tempo para referir os outros, mas eles sabem, quer dizer, eles lidam bem com isto, não vou dizer “Olhe que isto é muito mau,</i>	<i>É assim, eu também não posso logo no início assustar ... Assustar os mestrandos, dizendo-lhes olhem que o perfil de qualidade é muito elevado, vocês vão ter que estudar muito, eu própria continuo a estudar e já leciono aquelas obras e dou as minhas aulas há tanto tempo que tenho de estar atualizada.</i> <i>Eles percebem isso, acho que logo na primeira reunião percebem que há um nível de exigência que tem de ser assumido por ambas as partes (...)</i> <i>E como eu tenho pouco tempo, mas isso já fazia na Faculdade, digo-lhes assim: “ Eu vou dizer tudo aquilo que pode ser melhorado, as coisas que eu não refiro, estão excelentes”. (risos) verdade!</i> <i>IN- Lá está, se é dito sem negatividade, o discurso é muito construtivo.</i> <i>A2- Muuuito construtivo. Depende de como as coisas são ditas e como são orientadas. Como não há essa carga de negatividade nas observações que eu faço digamos que aquilo não é assim muito, não tanto aquele peso de “Agora começo pelos aspetos negativos ou pelos positivos...e tal”.</i> <i>Tudo quanto couber dentro dos limites da minha atuação e portanto vou a esses pontos todos e depois, já não tenho tempo para referir os outros, mas eles sabem, quer dizer, eles</i>		

			<p><i>não sei quê, não sei quê...</i></p> <p><i>Umás vezes aceitam bem[as críticas], umas vezes sim outras vezes não...</i></p> <p><i>IN - Por um lado na preparação e por outro após a observação, durante, durante, não, após.</i></p> <p><i>A1- Durante quer dizer, às vezes também há uma intervençãozinha, assim pequenina.</i></p> <p><i>IN- Não sei, pergunto eu? Antes, durante...</i></p> <p><i>A1- É antes e depois, o durante é que às vezes... penso é muito melhor intervir na altura do que deixar passar erros, nem deixar passar nada do que estar à espera... já passou o erro, chama-se à atenção se por exemplo, também acho que aí tem de se conhecer muito bem a turma e o mestrando para não pôr o mestrando "em xeque", mas fazendo assim uma coisa como eu fiz hoje com a formanda V, parecia que a intervenção estava a ser... a dois porque ela estava a tentar aperfeiçoar o texto e eu dei a minha opinião como se fosse uma aluna também que estivesse a participar, não lhe chamando a atenção logo, mas depois da aula claro que chamei...</i></p> <p><i>Exige [capacidade de diálogo]. Sou exigente com elas, mas pelo menos até hoje e ainda hoje lá estive a S (nome da formanda) de há dois anos que me foi ver e acho que não ficaram grandes marcas, fiquei com, olhe já fui ao casamento de estagiários, por exemplo.</i></p>	<p><i>lidam bem com isto, agora evidentemente que quem for analisar isto, dirá: "Vejam lá que não diz quais é que são os aspetos mais positivos", por que eu também não digo os aspetos negativos com negatividade, porque acho que o jogo também é esse. Não vou dizer "Olhe que isto é muito mau, não sei quê, não sei quê..."</i></p> <p><i>Tenho consciência de que sou boa professora pelo feedback que me dão os alunos todos, acho que sou boa professora, não tem mal nenhum em se assumir isto, e acho que já era boa professora no início.</i></p> <p><i>Eu encontro pessoas, algumas já com cabelos brancos que vêm ter comigo, de quem fui professora, a (nome da investigadora) sabe como é, recebemos aquele feedback que é muito gratificante e o que é que aconteceu depois disso? Aconteceu que muitas coisas que eu fazia intuitivamente, passaram a ter por referência os quadros teóricos das leituras que fui fazendo e também havia coisas que eu não sabia fazer, que não era capaz de fazer e que aprendi, lendo. Lendo os livros, mais do que até a assistir a aulas.</i></p> <p><i>Nunca assisti assim a muitas aulas dos outros, assisti dos meus colegas e de vez em quando ia assistir a aulas dos meus estagiários, tenho sempre a minha porta aberta porque todos os anos há um grande corrupio das pessoas que veem para fazer seminários, observações, etc, vem um pouco ao encontro disso.</i></p> <p><i>Na aula seguinte, posso ir remediar alguma coisa que me deixe insatisfeita porque acontece nós sairmos com um sentimento de insatisfação, a dizer "pensava que isto não sei quê, afinal isto não saiu como eu queria", mas aprendo com as coisas que eles me dizem, não é porque eu não tenha consciência, é porque ... digamos que... asseguro-me de que a vigilância de que faço sobre mim própria, sobre ...essa autoreflexão que eu faço ainda é feita de uma forma lúcida e</i></p>
--	--	--	---	---

				<p><i>objetiva. Ou seja, não desenvolvi, não criei ainda nenhuma estratégia para me iludir a mim própria. É mais nesse sentido que o feedback deles é importante.</i></p> <p><i>IN- É professora cooperante, é orientadora, é tudo! Mas nessa função de orientação dos mestrados, essa situação permite-lhe ser observada por eles, nas suas aulas. Isso ajuda-a, os comentários que eles fazem ajuda?</i></p> <p><i>A2- Ai ajuda, sim, sim.</i></p> <p><i>IN- Ajuda-a a melhorar ou a... não digo aprender, mas reaprender, modificar. Em que medida é que isso ajuda?</i></p> <p><i>A2- Ajuda imenso, é uma maneira de se ter um feedback imediato e feito por pessoas que têm um olhar mais ou menos inocente, ingénuo e portanto...</i></p>	
		Automotivação (desafios)	<p><i>A supervisão/ orientação da formação inicial coloca-lhe de certeza vários desafios? Quais são pode nomear alguns?</i></p> <p><i>A1- Se calhar tornar-me melhor professora com esse aspeto, portanto investindo também na formação dos mestrados, contribui imenso para a minha formação também, a minha autoformação, no fundo.</i></p> <p><i>Eu disse à orientadora que tinha na faculdade, que não era a (nome da coordenadora), era outra, pensei este ano desistir, pensei ficar por aí, mas acho que devo a mim própria um outro ano porque de facto este é para esquecer. Eu tenho que me provar a mim própria outro ano porque este ano, não foi o primeiro, de facto é para esquecer.</i></p> <p><i>Já tivemos gente muito boa, com notas estrondosas, gente também que conseguia fazer qualquer coisa e gente má também.</i></p>	<p><i>A2- Sim, eles às vezes na brincadeira dizem-me assim: “Professora, (porque me tratam por professora) professora, o resto está tudo excelente?”. Às vezes, metem-se comigo e eu, claro, se eu não disse nada é porque está ..bem.</i></p> <p><i>É uma questão de estarmos a raciocinar sobre aquilo e... ahh, evidentemente que também lhes vou dizendo que esta passagem é muito interessante e aquela, enfim, mas o ponto é discutir: ao nível da planificação, como decorreu a aula, como é que as coisas foram ditas, como é que foram feitas, como foram feitos os encaixes...</i></p>	

		<p><i>IN- Guarda momentos positivos.</i></p> <p><i>A1- É (risos) os negativos são poucos. Se não já não estava aqui, já não tenho idade para estar com fretes, não! No dia em que sentir que isto não dá mesmo, vou-me embora.</i></p> <p><i>Olhando para o percurso todo, vamos lá, como acha que estes anos todos contribuíram para modificar o seu trabalho? De que modo modificaram?</i></p> <p><i>A1- Eu acho, vejo pelas minhas colegas, que me tornaram mais atual.</i></p> <p><i>IN- O quê, mais atualizada em termos dos conhecimentos, científicos?</i></p> <p><i>A1-Não só em relação aos conhecimentos científicos, mas também aos pedagógicos.</i></p> <p><i>Em relação ao conhecimento pedagógico acho que estou muito atualizada, mais atualizada do que a maior parte dos professores do meu grupo, dos nossos grupos. Há duas vertentes: há quem se acomode, mas isso é em tudo, não é só no ensino, há que se acomode e vá dar as suas aulinhas e há outros que ainda lutam, ainda tentam fazer qualquer coisa de novo e de inovador...</i></p>		
	Capacidade de planificação/ execução de percursos formativos	<p><i>(...) reúno com elas sempre que possível, mas é complicado mesmo com as aulas da Faculdade, trabalhamos variadíssimas coisas, trabalhamos planificação, planos de aula, planificação a longo prazo e tudo aquilo que elas estão a trabalhar nas IPPs na Faculdade, portanto qualquer coisa que estão a trabalhar é uma extensão em relação à escola é isso que eu reúno com elas.</i></p>	<p><i>. No âmbito do Mestrado em Ensino, aquilo que eu faço é o que está consignado, digamos na... legislação e nos documentos em vigor uma vez que é um Mestrado em Ensino ligado à universidade de (nome da universidade) é, primeiro, receber os estagiários, integrá-los um pouco naquilo que é o contexto cultural socioeconómico da escola e também do seu património (risos) específico.</i></p>	

			<p><i>Eu às vezes preparo com elas a planificação, começo a preparar aula a aula, começo a contar as aulas, a dizer o que é que temos que dar; o que temos que fazer; como articulamos por exemplo o funcionamento da língua com a literatura...</i></p> <p><i>Claro, a observação de aulas, a preparação das aulas, que eu preparo com elas, não só num aspeto de avaliar, mas sim de formar e de trabalhar muito com elas. Trabalho muito, muito com elas.</i></p> <p><i>Tens sempre um exercício à parte que entra na altura em que quiseses. Acabou ali, acabou a aula, falta não sei quanto tempo, não vamos falar do tempo, nem vamos falar de nada, temos mais um exercício para treinar aquelas competências, nunca, nunca fica mal, treinamos mais um bocado e elas nunca ficam mal também porque têm sempre uma coisinha em... como costume dizer, uma coisinha na manga para não nos atrapalharmos e dizermos “ai Jesus agora não temos mais nada para fazer”. Temos sim senhora, porque temos um exercício suplementar que tem a ver com a aula para fazer a extensão e eles fazem isso.</i></p> <p><i>[fazer críticas, comentários...] Faz-se depois da aula em reunião.</i></p>	<p><i>A partir daí, trabalhamos um pouco aquilo que tem a ver com o programada disciplina que eu leciono nos últimos anos... eu só leciono Literatura Portuguesa, que é um programa que os estagiários, ou os formandos, melhor dizendo, normalmente não conhecem muito bem. Nas cadeiras de Introdução à Prática Pedagógica trabalham mais os programas de Português, de modo que eu tenho essa preocupação de lhes mostrar ...</i></p> <p><i>Quando chegam aqui, sou eu que acabo por lhes explicar e percebo, das conversas que tenho com eles que trabalham muito a noção de currículo, pode haver até uma cadeira que corresponda ao semestre em que se trabalha a ideia de currículo, mas todo o resto fica, pronto, fica de fora, portanto, não têm nenhuma experiência... não sabem distinguir aquilo que é um objetivo do Programa, daquilo que pode ser um objetivo da aula, o processo de operacionalização, aquelas coisas mais simples, não têm conhecimento absolutamente nenhum desses conceitos e para eles é um bocadinho complicado.</i></p> <p><i>Em seguida... é a de... ver se a consistência desse saber [sobre as obras e método de trabalho na investigação] me deixa tranquila ou se eu preciso de criar mecanismos compensatórios, digamos...</i></p> <p><i>IN- Mesmo dentro deste modelo, seria possível encontrar uma forma de conciliar horários atividades de formação?</i></p> <p><i>A2- É assim, se não estiver consignado nos documentos que há um número X de horas que tem de ser obrigatoriamente cumprido nas escolas, eu acho que é difícil. Estou convencida disso, mas é uma pena porque este modelo, relativamente ao anterior, do Ramo Educacional, é mais pobre.</i></p> <p><i>IN- Comparativamente com o anterior, em traços gerais, este modelo é mais pobre, torna-se um percurso formativo menos</i></p>
--	--	--	---	---

				<p>enriquecedor do que o anterior, é isso?</p> <p>A2- Mesmo na Faculdade em termos do conhecimento que é adquirido com os seminários do Mestrado, eu não considero que esse conhecimento seja, digamos, mais intenso ou mais vasto do que aquele que os estagiários tinham quando estávamos nos dois modelos anteriores.</p>	
	<p>2.CATEGORIA</p> <p>SUPERVISÃO E (RE)APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA</p>	<p>Capacidade de avaliação das decisões tomadas</p>		<p>E depois há uma coisa que é gradual, mesmo nas minhas aulas, eu nunca dou uma primeira aula de forma a deslumbrar, se me é permitido o termo, os meus mestrandos porque isso pode criar uma distância muito grande entre aquilo que eles pensam que podem fazer e aquilo que está a ser feito por mim.</p> <p>Faço uma aula que me deixe a mim própria satisfeita e que corresponda àquilo que são as minhas orientações e as minhas crenças, que eu às vezes gosto de falar nas minhas crenças, (Risos de entrevistadora e entrevistada) mas não elevo demasiado a fasquia, a fasquia vai sendo elevada à medida que o percurso vai sendo feito para que também eles sintam que também aquilo que está a ser exigido não é alguma coisa que seja... quase inalcançável ou que... enfim que aquele grau, digamos que aquele grau de aperfeiçoamento já na maneira de questionar, na elaboração das fichas, etc.</p>	
		<p>Capacidade autoformação</p>	<p>Nem como a minha formação, é uma “aprendizagem à portuguesa” (risos) pronto fazemos assim um bocadinho de autoformação com um bocadinho de ajuda que me tem trazido, muito boa, a Faculdade, porque sozinha não era capaz, é óbvio, não ia trabalhar coisas novas que estão aí a aparecer se não fosse a ajuda da Faculdade e dos próprios orientadores da Faculdade. É evidente que em relação a dúvidas que eu tenho, é aqui que as ponho é na Faculdade...</p>	<p>Eu comprava um giz de... com cores, na droguaria e tinha arranjado uma cana que um tio meu me tinha feito e estava a ali a lecionar e dizia sempre à minha mãe “ Eu quero ser professora”.</p> <p>É capaz de ter a ver com a minha experiência pessoal. Às vezes os meus amigos fugiam todos porque diziam “Ai, ela hoje quer dar a lição”, então...Talvez seja por isso. Quero dizer com isto, que há uma inclinação, assim como os pintores têm inclinações, os arquitetos, quer dizer, há uma</p>	

			<p><i>Eu aliás, é muito engraçado, eu aliás as primeiras coisas que as ponho muito à-vontade é dizer o que é que acharam da minha aula, se acharam que usei os materiais todos que devia ou se devia ter feito outra coisa...a participação delas nas minhas aulas, acham que fiz bem aquilo, a mim parece-me que não...saiu assim uma coisa.... Fomento um bocado a partir das minhas aulas, às vezes faço mesmo por saber o que é que elas apanharam da aula, o que é que elas viram e o que é que eu fiz que poderia..., às vezes há coisas que a pessoa faz então deveria ter isso por aqui. (...)É, partilho com elas.</i></p> <p><i>A1- Ao longo da supervisão toda.</i> <i>IN- Exatamente. E foram várias e em maior número do que as negativas...</i> <i>A1- Ai foram. É um balanço muito positivo.</i></p>	<p><i>coisa qualquer que tem a ver com inclinações, uma inclinação pessoal. E depois o resto, evidentemente que se faz através daquilo que é a aquisição de um conhecimento maior quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista didático, porque é assim eu acho que era, eu acho que já era boa professora, eu acho que sou boa professora, não tenho a humildade de enfim neste momento estar a dizer que não sei se sou.</i></p> <p><i>(...) há uma exigência que me imponho a mim própria, portanto não lhes estou a exigir nada que não peça a mim própria e ... mas por outro lado, eu acho que isso é compensado pela forma como eu oriento as próprias sessões de trabalho; pelas indicações que lhes dou; pela bibliografia que aconselho.</i></p> <p><i>Também me observo a mim própria e, de vez em quando, ralho comigo própria, digo “Ah, mas que coisa...”. Evidentemente que eu aprendo muito com as perguntas que eles me fazem, com as perguntas que eles me põem. Não é porque eu não tenha consciência delas, porque eu tenho consciência das minhas falhas, das minhas insuficiências, do que me corre mal e do que eu podia ter feito melhor porque a gente pode fazer sempre melhor. Estou sempre insatisfeita.</i></p>	
--	--	--	---	---	--

		Regulação da prática letiva: Observação de aulas	<p>IN- Duas aulas não é suficiente para ver essa progressão?</p> <p>A1- Não, nem para ver se melhoram, eu quando avaliava...</p> <p>Passam [mais tempo na escola] estas, passam estas porque querem, porque não são obrigados a passar mais tempo na escola, eles têm que cumprir aquelas duas semanas, três semanas, passam estas, estas não, esta porque a outra eu ainda não percebi quanto tempo vai passar, também tenho que perceber, também chegou à pouco tempo, passa esta...</p> <p>até porque eu tenho tido mestradas já mestradas há dois anos ou três que davam aulas e que é complicado.</p> <p>Davam aulas ao mesmo tempo, já eram professoras.</p> <p>Já estavam no ensino, davam aulas.</p> <p>Tinham outra experiência porque estavam a começar no ensino do espanhol, umas estavam a começar no ensino do espanhol, a formanda J tinha...Elas não tinham nenhuma experiência em relação ao ensino do Português.</p> <p>Como é que eu faço muitas vezes para que o mestrando consiga gerir melhor o tempo da aula, isto não tem receitas, nem posso medir com um metro nem com um relógio, o relógio dá-lhe determinadas indicações para elas gerirem melhor o tempo da aula. No outro dia disse à formanda V Tu vais fazer uma coisa...</p>	<p>Está a ser criado um sentimento de desconfiança em relação ao saber ao professor, porque há uma coisa que os meus alunos têm que saber, é que aquele professor faça ele o que fizer na sala de aula, os meus alunos sabem que é para ser respeitado e todas as tarefas que ele [o formando] manda fazer é para executar, para ser cumprido integralmente.</p> <p>É como se a aula estivesse a ser dada por mim e não deixo, porque às vezes há turmas um bocadinho mais difíceis, que eles questionem a autoridade do professor.</p> <p>Quando se trata de situações em que eles estão a ver se conseguem questionar, pôr em questão a autoridade do professor, quer científica quer pedagógica, eu às vezes, intervenho, mas de uma forma completamente disfarçada que o professor percebe e os outros não.</p> <p>IN_ Como lhes transmite esse saber da experiência?</p> <p>A2- Transmito-a deixando que eles observem as minhas aulas, porque aquilo que eles veem é importante e também nos encontros que tenho com eles porque as coisas são um bocadinho dissecadas e cada elemento, cada ocorrência da planificação é explicada e é explicada de uma forma quase narrativa. Como é que isto apareceu, como é que eu cheguei aqui, porque é que eu escolhi este excerto e não outro, porque fiz esta associação e não outra.</p> <p>Ainda este ano, a primeira visita em vez de serem duas aulas, eles assistiram a cinco e uma delas incluiu uma visita de estudo à Gulbenkian para abrir e para eles perceberem.</p> <p>IN- Acha que este espaço é suficiente para dotar os mestrandos dos conhecimentos e destrezas necessárias? Acha que este modelo serve o objetivo formativos o que é ser professor numa escola, chegar aos alunos?</p>	

			<p><i>IN- No fundo é como é que se ensina a gerir o tempo de uma aula?</i></p> <p><i>A1- Vais fazer uma coisa, é assim, temos a aula planificada, pensamos que aquilo vai dar, mas depois ou sobra, se sobra muito bem, não há problema, não temos nenhum espartilho, não estamos atadas por nenhum cinto nem por uma corda à garganta que não dê. Tentamos acabar num sítio correto e não deixar as coisas penduradas e depois vamos reformular e depois pegar naquilo que ficou e fazer uma reformulação da aula seguinte. Conseguimos.</i></p> <p><i>Agora ao contrário: como é que tu vais conseguir se te sobra aula. Não vais olhar para o teto, olhar para os meninos nem mandá-los embora, portanto, dentro daquilo que tu estás a fazer</i></p> <p><i>IN- Vamos lá ver, quantas aulas são ao todo?</i></p> <p><i>A1- São quatro.</i></p> <p><i>A1-São cinco.</i></p> <p><i>IN- São cinco, as primeiras são mais formativas. Três primeiras são mais formativas e as duas últimas são mais sumativas e nessas duas nunca interfere, é isso?</i></p> <p><i>A1- Nunca tenho interferido, acho que também não vou interferir.</i></p> <p><i>IN - Que problema, queria que me explicasse, problemas que encontra na tarefa de observação de aulas.</i></p> <p><i>A1- Só vou interferir se houver assim um erro do tamanho...</i></p> <p><i>Já na execução é por exemplo não saberem</i></p>	<p><i>A2- Não, não serve. Sobre isso eu não tenho dúvidas e acho que os estagiários também não, os mestrandos também não. Eles acham que o tempo que está consignado, destinado à vivência escolar é muito reduzido, pouco tempo</i></p> <p><i>IN- Mas é possível eles estarem mais tempo nas escola e conciliarem esse percurso formativo com o trabalho mais teórico da Faculdade?</i></p> <p><i>A2- Não é possível. Normalmente são pessoas que trabalham, portanto os seminários que têm que cumprir na Faculdade, porque muitas aulas são em regime pós-laboral e portanto, é quase impossível conseguirem estar mais tempo na escola, não há compatibilidade de horário. Muitas vezes também acontece que às horas a que eu estou a dar aulas eles também estão a ter aulas na Faculdade, tem sido bastante complicado.</i></p> <p><i>Outra questão tem a ver a com a conceção de roteiros ou de fichas porque em muitos casos o que acontece é que as perguntas não são redigidas de forma clara e inequívoca e eles, enfim, só se dão conta disso quando estamos no trabalho prévio e eu digo, “Agora vê lá as respostas”.</i></p> <p><i>Às vezes, o que acontece nas aulas é que tendo já uma ficha ou roteiros, ou o que quer que seja, já limpos e portanto tudo claro e inequívoco, quando têm de tomar a palavras e fazer reformulações, muitas vezes à essa dificuldade em falar de uma forma límpida para os alunos e em sair um bocadinho daquilo que estava planificado no papel.</i></p> <p><i>Outra [falta de desenvoltura] prende-se com a distribuição da comunicação dentro da sala de aula porque é mais fácil para eles, e eu percebo perfeitamente isso e explico-lhes, porque tendem a aproveitar, a recorrer aos melhores alunos e a esquecerem-se dos que são mais tímidos ou mais fracos e portanto não os solicitarem tanto em termos de intervenção ou, às vezes, até de ignorarem a presença, quase, desses alunos coisa que eu acho sempre a atenção. Isso às vezes até</i></p>	
--	--	--	---	--	--

			<p><i>trabalhar com os alunos, falarem baixinho, não transmitirem a posição delas na sala, não há posição que resista nem aluno que resista a uma voz muito baixinha e a uma posição estática na sala, então daí a bocado já não é nada, já não é aula, aquilo já vira não os seguram, a projeção da nossa voz dá para segurar uma turma e a formanda V por exemplo foi uma agradável experiência porque eu pensei assim, tu não vais conseguir com essa vozinha, com essa doçura segurar os meninos.</i></p> <p><i>Isso [observar] ajuda a perceber melhor o que é melhor na sala de aula. Às vezes elas dizem-me assim: “A (nome da entrevistada) estava a trabalhar com aquele aluno e aquele que estava lá atrás, estava noutra. Claro que isto já me dá para noutra aula ficar mais atenta...prestar mais atenção ao menino que parece um santinho e que não faz nada e que é assim...”</i></p> <p><i>IN- Elas são um par de olhos a mais?</i> <i>A1- Quanto mais pessoas estiverem a observar e a trabalhar, melhor e eu acho até que aquela fase de partilha com elas, na própria aula, hoje achei engraçadíssima, hoje achei que a aula decorreu muito bem, eu também fui dando opiniões daquilo que achava que... e punha questões: “Então e não podemos fazer assim? E se fizermos a extensão de outra maneira, também fica bem!?” As questões que os miúdos não punham...</i></p>	<p><i>ocorre, por exemplo, este ano isso até ocorria com uma das minhas meninas de raça negra que estão sempre as duas juntas e são muito caladinhas. Disse logo ao estagiário: “Atenção, as (nome das alunas) nunca participaram”. Porque elas participam se forem diretamente interpeladas, demoram mais tempo a responder do que as outras, têm um ritmo completamente diferente. Portanto estas questões neste primeiro ano são aquelas em que eu encontro maiores dificuldades.</i></p> <p><i>Nas primeiras aulas, eles estão muitos preocupados com a gestão da própria aula. Esta turma, ao contrário daquelas que eu tinha em anos anteriores, isto não acontecia porque eram doze ou catorze eu trabalhava, fazíamos uma mesa em que eu estou ao mesmo nível dos alunos, agora eles têm 27 ou 29 alunos, saberem os nomes deles todos, depois não é na mesma sala e sentam-se de maneira diferente porque eu deixo sentar onde quiserem, portanto...(risos) Eu alerto, mas depois em ação é que eles não são capazes de fazer uma distribuição equitativa da comunicação na sala de aula. Evidentemente que depois da primeira ou da segunda aula já começam a tomar esses apontamentos em folha de registo.</i></p> <p><i>Como faço? É só chamar a atenção, às vezes faço sinais na aula. Às vezes, até noto que ele está com uma dificuldade, trabalho por sinais, faço sinais...</i></p> <p><i>Mas olhe, por exemplo, este ano veio cá um assistir a aulas, mas que já terminou, já entregou o dossiê e tudo, mas perguntou “Olhe, deixa-me lá ir?”, “Faz favor”, portanto eu acho que isso também depende deles, isso...</i></p> <p><i>Por exemplo, acontecerem várias coisas numa aula e ter de as observar, todas ao mesmo tempo, registar o que observa, tudo o que se está a passar de importante para depois comentar, essa angústia de “intervenho ou não, o que faço”, enfim...</i></p>
--	--	--	---	---

				<p><i>Pois, eu não tenho essas angústias do intervenho ou não, porque tenho esta estratégia. Quando me acontece estar, enfim, este ano o professor que acabou por desistir, na aula eu nem sequer podia fazer qualquer tipo de intervenção porque estava também a professora da Faculdade a assistir e portanto não havia possibilidade nenhuma de estar a interromper, mas eu nunca interrompo, digamos, para fazer reparo, ou para tentar, enfim, minorar uma situação de dificuldade, enfim, que o professor sente na aula. Não o costumo fazer, faço só o reparo se ele não se lembra de um nome ou uma obra, uma coisa que a mim me acontece frequentemente porque, na minha idade, a memória está cada vez mais fraca.</i></p>	
	<p>3.CATEGORIA</p> <p>ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO DA AÇÃO</p>	<p><i>Conhecimento dos formandos</i></p>	<p><i>Conhecê-la, saber quais é que são as suas qualidades e quais é que são, enfim as ... as...suas incapacidades e trabalhar de modo que as suas incapacidades se anulem e as qualidades se desenvolvam e talvez, eu acho que também posso dizer isso, levar outros a partilharem da experiência que nós acumulámos.</i></p> <p><i>Acho que isso é que é essencial, reconhecer o outro, saber o que é que o outro tem e saber, de alguma forma, como é que eu posso ajudar esta pessoa a tornar-se um bom professor. Para isso, tenho que a ajudar um bocadinho, saber quais são as suas apetências, ver onde... o que posso trabalhar para melhorar aquele perfil porque acho que há uma coisa que é determinante que é saber que aquela pessoa que eu acompanhei, quando estiver sozinha, dentro de uma sala de aula, vai fazer um bom trabalho.</i></p> <p><i>É só um primeiro contacto, por exemplo eu e a formanda V estamos a fazer uma coisa muito</i></p>	<p><i>(...) eu acho que aquele grau [de exigência] que as coisas devem ter, para que eles não sintam que isso lhes vai ser muito difícil e portanto não quero criar um sentimento de falhanço logo de início, um sentimento de impreparação.</i></p> <p><i>A maior parte das vezes, eu digo aos alunos na primeira aula... eu até digo aos alunos “ Olhem que eu sofro de alzheimer” e foi muito engraçado porque, no final do ano um deles até me disse “ Ah, até expliquei à minha mãe que a professora sofria de alzheimer”.</i></p> <p><i>Quando se trata de situações em que eles estão a ver se conseguem questionar, pôr em questão a autoridade do professor, quer científica quer pedagógica, eu às vezes, intervenho, mas de uma forma completamente disfarçada que o professor percebe e os outros não. Eu a este até lhe disse: “ Ó P (nome do mestrando) estava farta de lhe fazer sinal!” e ele a dizer-me: “ Eu bem via a professora a fazer assim, assim, não quê...”</i></p> <p><i>E depois há outra coisa que eu gosto que ...não tem a ver com uma aprendizagem no sentido em que eu aprenda sobre mim</i></p>	

			<p>engraçada, mas uma coisa muito engraçada que nos está a dar um trabalhão, nem eu nem ela, mas um bocado levadas pelos miúdos, começou por uma brincadeira numa sala de aula minha, uma mera brincadeira em que fizemos uma entrevista a Camões, mas eu disse aos miúdos que eu não quero cá brincadeiras nem nada, vocês têm isto para estudar, para vos apoiar, vão a estes sites, vão aqui, têm a literatura e depois fazem-me uma com estes tópicos, com esta base, mas orientada, porque se eles não são orientados... e saíram duas entrevistas muitas boas, portanto baseadas na época...</p> <p>[Os formandos] São futuros professores. Vejo-os como colegas meus, e quando os apresento às minhas colegas não é minha estagiária nem nada, é a professora formanda V, professora P.</p> <p>Como já disse às vezes faço-lhes sinais porque eles não estão atentos, apesar das turmas, antigamente era muito diferente, eu tinha catorze, doze alunos de literatura que gostavam de literatura, com uma mesa em que todos nos sentávamos ao mesmo nível, era muito difícil, agora com estas já não. Já me aconteceu com estas ter de fazer uma aula de intervenção, também dizer uma graça, interrompo para dizer uma graça. Para quê? Para desanuviar um pouco o ambiente e digo-lhes sempre que eles me podem fazer perguntas a mim diretamente porque os alunos têm de estar preparados para perceber que nós não sabemos tudo.</p> <p>Ainda ontem... este período tinha assumido, podem apresentar os autores, que eu nunca li estou preparada para isso, e de resto, não houve nunca situações disciplinares.</p>	<p>própria, mas tem a ver com a aprendizagem que eu percebo também que tipo de olhar crítico é que tem a pessoa que me está a observar.</p> <p>Eu percebo se essa pessoa me está a dizer a tudo que sim, porque acha que deve dizer à formadora que está tudo muito bem e que ela não fez nada de mal, depois sou eu que digo: “Não, não, isso não estava assim tão bem....”. E portanto ajuda-me a conhecer o outro, pelo olhar que lança sobre o meu próprio trabalho e isso para mim também é bem porque sei se aquela pessoa é mais incisiva nas observações que faz ou é mais conformista naquilo que faz.</p> <p>Isso também me ajuda a delinear com mais precisão o perfil de cada um, para eu saber como devo lidar com cada um.</p> <p>É no fundo reconhecer essa pessoa que temos de acompanhar. Conhece-la, saber quais é que são as suas qualidades e quais é que são, enfim as ... as...suas incapacidades e trabalhar de modo que as suas incapacidades se anulem e as qualidades se desenvolvam e talvez, eu acho que também posso dizer isso, levar outros a partilharem da experiência que nós acumulámos. Acho que isso é que é essencial, reconhecer o outro, saber o que é que o outro tem e saber, de alguma forma, como é que eu posso ajudar esta pessoa a tornar-se um bom professor. Para isso, tenho que a ajudar um bocadinho, saber quais são as suas apetências, ver onde... o que posso trabalhar para melhorar aquele perfil porque acho que há uma coisa que é determinante que é saber que aquela pessoa que eu acompanhei, quando estiver sozinha, dentro de uma sala de aula, vai fazer um bom trabalho.</p>	
--	--	--	---	---	--

			<p><i>Mas eu tenho uma turma, tenho peritos em criar conflitos subterrâneos e eu já sei, alerto-os. Eles às vezes desconfiam do que eu digo e acham que não, que aquilo é tudo...mais tarde vêm a perceber que aquilo não é bem assim, mas é só com esta turma, com as outras trabalho muito bem, quando aquelas alunas, mestrandas que já fizeram teses, eram turmas de Português, eram turmas muito grandes, mas nunca houve problemas disciplinares nem nada que fosse necessário eu intervir. Provavelmente por que a turma não é delas e a turma já tem as suas regras, discutidas com o professor titular da turma que é a orientadora que conheci.</i></p>		
		<p><i>Conhecimento dos contextos da ação</i></p>	<p><i>Se elas estão a ser preparadas para ser professoras, elas vão ser professoras nas escolas, portanto é aí que elas têm que estar, daí que eu ache que é muito pouco, o modelo que lhes apresentam é muito pouco...</i></p> <p><i>IN- Elas conseguem ter alguma visão sobre o modo como as escolas funcionam?</i> <i>A1- Têm, a minha mestranda, amanhã, não segunda-feira, vai fazer uma entrevista ao director.</i> <i>IN -Têm ideia da escola, ao director de turma, encarregados de educação, a turma que acompanham?</i> <i>A1- À estrutura toda da escola.</i> <i>IN- À estrutura toda.</i></p>		
		<p><i>Regulação da formação</i></p>	<p><i>IN- Que assuntos gerais tratam nas reuniões com outros orientadores e com o coordenador da universidade com a qual trabalha? Quais são os assuntos mais correntes que costumam tratar nessas reuniões, eu tenho uma ideia, mas tenho de lhe perguntar, o que é que é habitual tratar que</i></p>	<p><i>Também o número de reuniões na Faculdade é muito menor do que o que existia anteriormente.</i></p> <p><i>É assim, com a coordenadora trocamos, como eu trabalho</i></p>	

			<p><i>assuntos é que costumam tratar. Quais são os assuntos mais correntes que são tratados nessas reuniões.</i></p> <p><i>A1- O perfil do mestrando, o... que é que eles fazem....</i></p> <p><i>As planificações, as aulas, a observação de aulas, a... as próprias avaliações, como é que avaliam e deixam de avaliar, a avaliação do próprio mestrando, como é que ... portanto aquilo que eu tenho partilhado com as orientadoras que tenho tido, nunca tive nenhuma... nenhuma orientadora da Faculdade em que eu tivesse de dizer, e assisti a muitas reuniões, desde o Ramo Educacional, nós geralmente estamos sempre em consenso e sintonia, na avaliação que fazemos do mestrando.</i></p> <p><i>Orientar para uma [aula] melhor, depois o plano na aula seguinte, nas questões... eu vou ser muito sincera que já mandei um plano de aula, a formanda P no outro dia tinha um Plano de aula para dar, a formanda P não tem tempo como tem a formanda V, a formanda P caiu de pára-quedas na escola, não tem tempo como a formanda V teve para eu trabalhar com ela, a formanda P apareceu-me na escola estava eu em formação para os exames do 12º ano, disse: “Queres experimentar dar já uma aula para eu ver como é que, onde é que vou pegar, onde é que vamos começar a trabalhar, a formanda P mandou-me um plano de aula para o dia, para daí a três dias, as aulas são à segunda e à terça, aí terça ou quarta para a aula de sexta e eu à noite recusei o plano e disse, “Não vais dar aula nenhuma, quem vai dar a aula sou eu e depois falamos”.</i></p>	<p><i>com pessoas com as quais trabalhei já durante muito tempo portanto, há pelo menos duas décadas de trabalho em conjunto, digamos que... e com as outras formadoras, com as outras professoras, como é que se chamam?</i></p> <p><i>IN- Orientadoras?</i></p> <p><i>A2- Não, mas agora têm um nome.</i></p> <p><i>IN- Professoras cooperantes, são as cooperantes é o nome institucional.</i></p> <p><i>Os assuntos que nós tratamos mais frequentemente são aqueles que têm a ver com o desempenho dos estagiários.</i></p> <p><i>Digamos que há uma arte mais descritiva do percurso e depois passamos para uma análise do desempenho, tendo em conta os perfis que já estão delineados e, evidentemente, o tipo de classificação que vai ser atribuída aos mestrandos.</i></p> <p><i>Para além disso, também reuniões que estão diretamente relacionadas com os temas dos relatórios que vão ser feitos, das teses, que vão ser feitos pelos estagiários e discutimos um pouco quais são os percursos que eles vão fazer, vemos também em conjunto quais é que são as áreas em que pode ocorrer uma maior lacuna para se poderem trabalhar esses aspetos e essencialmente é isto.</i></p> <p><i>A planificação também lhes é dada, mas mais do que a formalização de uma planificação, aquilo que me interessa é que eles percebam quais são todos os pressupostos e todos os postulados teóricos que subjazem, digamos, à própria planificação e o percurso é o mesmo: assistem às aulas, depois discutimos.</i></p> <p><i>Outro tema é o da avaliação, avaliação dos alunos porque eles têm de trabalhar bastante os instrumentos de avaliação,</i></p>
--	--	--	---	--

				<p><i>portanto como é que se faz a avaliação, como é que se faz a monitorização das aprendizagens. Eu também faço bastante trabalho a esse nível, nem me tinha ocorrido iso porque isto para mim faz parte da planificação, não estava a ver a avaliação na planificação.</i></p> <p><i>Já era antes, mas pelo menos dou-lhes assim umas luzes [sobre avaliação das aprendizagens] constroem também, já fora daquelas horas previstas. A semana passada veio cá este mesmo mostrar-me um teste que tinha concebido para eu ver se os testes estavam bem ou estava mal pronto... Concebeu o teste, depois eu para as atividades de escrita eles têm que me indicar descritores, têm que saber o que é um nível de desempenho, têm que observar um trabalho de escrita de acordo com todos esses elementos e falo portanto daquilo que é uma avaliação formativa, mais do tipo da...enfim da linha do Fernandes[autor, investigador], para eles saberem que a avaliação formativa não é fazer uma fichazinha, a avaliação formativa é uma coisa completamente diferente, para saberem como é que ela se faz, como é que ela se implementa, que é uma coisa mais prolongada no tempo, como é que se faz monitorização e depois a avaliação que sirva já para, digamos, controlo sumativo. Trabalho com eles também isso.</i></p> <p><i>Trabalho, tanto quanto possível, os vários instrumentos [de avaliação das aprendizagens] e tenho insistido muito naquilo que é a construção de critérios de classificação, umas vezes para a oral, depende do tipo de trabalho que eles fazem nas aulas assistidas, para a oralidade.</i></p> <p><i>Quando estamos com a nossa amiga (refere-se à coordenadora da universidade a que está agregada) ou com a leitura ou ainda com a escrita ou trabalhos de investigação, portanto depende daquilo que eles têm programado para a aula, nós temos sempre os critérios de classificação e avaliação das produções feitas pelos alunos porque é outra área em que noto, esqueci-me de dizer isso à bocado, uma</i></p>
--	--	--	--	--

				<i>grande falta de informação de base. Falam muito pouco de avaliação e é um elemento muito importante.</i>	
	4.CATEGORIA <i>SUPERVISÃO - ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIME NTO</i>	<i>Análise e avaliação das decisões tomadas</i>	.	<p><i>Eu costumo dar alguma liberdade às pessoas e mesmo que uma atividade não me agrada, às vezes não há uma identificação plena com aquilo que me é proposto, eu tenho algum respeito pela individualidade pedagógica dos outros e, portanto, aceito, mas no fim levo a discussão um pouco para esse campo para eles perceberem um pouco porque é que eu, enquanto professora, não escolheria aquele percurso e privilegiaria outro. Acho que é tudo. Mais ou menos...</i></p> <p><i>Até talvez por isso pela [exigência da preparação] este ano tenha tido uma experiência que é sempre dolorosa, mas que de vez em quando acontece na nossa vida que foi ter um formando que desistiu. E eu acho que teve a ver com a exigência científica que era pedida e para a qual, enfim, ele não tinha... não tinha estudado suficientemente para poder nesta altura... poder estar a fazer um Mestrado em Ensino.</i></p> <p><i>Eu, nas minhas aulas, já desenvolvi esta técnica há muitos anos: estou sempre me auto-observação. Eu quando estou a fazer, e nem todos os dias fazemos da melhor maneira, não há ninguém a quem isso não aconteça, nenhum professor, a.... a qualidade das nossas aulas também depende da nossa força anímica, do esforço intelectual que despendemos nos últimos dias ou não, quer dizer há muitos fatores que condicionam a nossa prática. Eu desenvolvi, desenvolvo sempre a auto observação.</i></p> <p><i>Eu, muitas vezes, estou na aula e estou a fazer uma coisa e já estou a dizer para mim própria “Não devia estar a fazer assim, devia estar a fazer de outra maneira. Pronto e tenho essa consciência perfeita do que corre bem, do que corre mal, do que é que eu podia ter feito de diferente. Aliás, quando eu fiz estágio que foi nesta casa, só para dar uma ideia, as</i></p>	

				<p><i>minhas colegas faziam as planificações com muito tempo de antecedência e entregavam à orientadora, pronto eram muito cumpridoras. Uma semana antes já estava tudo entregue.</i></p> <p><i>Eu não entregava, mas isto é como as minhas redações da 4ª classe(Risos) Só entregava no próprio dia, as planificações das aulase ... porquê? Às vezes, e naquela altura não havia computadores, até já me tinha deitado, e lembrava-me que podia ser melhor fazer de outra maneira, portanto levantava-me e alterava a planificação. Eu estou sempre em reformulação, a planificação é uma coisa que é para mim “work in progress”, portanto estou sempre no work in progress, a coisa nunca está terminada. Está sempre a ser feita e... portanto estou sempre a observar-me a mim própria, eu já tenho um grande juízo crítico sobre mim, só faço as planificações quando... formalizo as planificações, não estava a dizer bem, vou fazendo a planificação e só a formalizo muito perto do acontecimento. Como estou sempre em “work in progress”, não vale a pena porque aquilo fica tudo desatualizado.</i></p> <p><i>Agora com os computadores a gente tem essa facilidade, chega lá e muda, mas naquela altura, não. Era tudo escrito à mão e, portanto, estou sempre a pensar como é que vou fazer e vou no autocarro e estou a pensar e vou fazer o arroz e como é que vou aproveitar isto, portanto há essa tendência que eu tenho para essa auto-observação.</i></p> <p><i>Aliás no estágio, a minha orientadora quando se somava aquelas coisas todas, no espírito crítico, ela era muito má comigo porque dizia que eu tinha excessivo espírito crítico. Na análise de uma aula minha eu quase destruo tudo: devia ter feito isto, desta, daquela maneira e portanto eu tenho essa capacidade de me auto-observar e de reconhecer imediatamente como é que eu poderia ter feito.</i></p>	
--	--	--	--	--	--

		<p><i>Mediação/ resolução de conflitos</i></p>	<p><i>A1- Têm tempo, acha que estes mestrandos devem ser orientados no âmbito da dimensão relacional? Os seminários devem ou não incidir sobre os aspetos relacionais?</i></p> <p><i>IN- Sim.</i></p> <p><i>A1- Não, de acordo com o que é exigido, não.</i></p> <p><i>A1- É fora das reuniões, estou a pensar naquilo que tenho, com a mestranda que tenho e é só com a formanda V, que a formanda P ainda não entrou nessas....</i></p> <p><i>A1- Já tive de tudo. (...) Tive uma vez uma formanda invisual que foi, bem desde queixas na faculdade, eu nem quero falar...tive coisas muito boas e coisas muito más.</i></p> <p><i>A1- Ao longo da supervisão toda.</i></p> <p><i>IN- E foram várias e em maior número do que as negativas...</i></p> <p><i>A1- Ai foram. É um balanço muito positivo.</i></p>	<p><i>[O formando] tinha uma experiência de lidar com alunos, mas não era uma experiência que constituísse uma mais-valia no que diz respeito ao ensino.</i></p> <p><i>Eu acho que ele até acabou por tomar uma decisão correta, porque nesta altura e naquelas condições seria muito difícil conseguir ultrapassar os problemas este ano, portanto para o ano teria de repetir, mas mais do que isso, era estar a fazer um esforço que, se calhar não iria ser compensado dada a conjuntura do sistema de ensino em que não entra ninguém, só as pessoas que estão licenciadas há muito tempo e que até já têm algum tempo de ensino é que conseguem entrar. De modo que ia fazer um algum investimento que não irá ter retorno e isso poderia causar uma sensação futura, se calhar de maior frustração na pessoa. Já divergi imenso, eu sou muito digressiva...</i></p> <p><i>Por acaso até, se posso fazer um parênteses, em relação a neste caso, o mestrando ia dar uma obra literária e eu desaconselhei-o, “Essa não. É melhor não, por causa do perfil da turma é melhor dar outra”. Estávamos a falar de «Menina e Moça» que é uma obra um pouco complexa para alunos do 10º ano e se o professor não a conhece muito bem, é uma obra em que é muito difícil pegar, como a (nome da investigadora) saberá. O que é que acontece, eu propus ...e ainda estou convencida que propus bem, a «Peregrinação» que é uma obra que estava melhor enquadrada para o nível daquela turma e também porque o nível de preparação que é necessário ter do ponto de vista científico é mais fácil de atingir do que para a «Menina e Moça», há menos bibliografia, menos coisas escritas, etc. Infelizmente, o mestrando quis de facto trabalhar com aquela obra porque o colega também ia trabalhá-la, portanto aqui há, não sei, há aqueles sentimentos talvez de uma certa de rivalidade, até saudável, acho que podemos ver a coisa desse ponto de vista. Simplesmente, as coisas depois correram muito, muito mal</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p><i>porque ele nunca tinha trabalhado a «Menina e Moça», nunca tinha lido as obras de referência, não foi capaz de funcionar com aquilo e do ponto de vista metodológico, acho que também não, não ...embora fosse uma pessoa com uma certa idade porque ele apenas era um ano mais novo do que eu, acho que não estava ainda preparado para ser professor a até duvido que viesse a conseguir.</i></p> <p><i>IN- Pensa que é importante estes mestrands adquirirem capacidades relacionais ou não há necessidade ou não cabem neste modelo de formação?</i></p> <p><i>A2- Não faço muito mais (nome da entrevistadora) porque quando eles terminam aquele tempo que está previsto para as reuniões e para as aulas, têm absolutamente que se ir embora, portanto é muito difícil encontrar um espaço para esse tipo de desenvolvimento.</i></p> <p><i>(...) este ano fiquei um bocadinho entristecida por aquele mestrando não ter continuado, ainda me interroguei várias vezes se no meu procedimento ou no meu acompanhamento teria havido alguma falha minha que tivesse contribuído para isso, mas..., porque isso é natural, interrogarmo-nos “Mas desistiu porquê? Houve alguma coisa...”</i></p> <p><i>Eu até fui a primeira a sugerir imediatamente um par de aulas para se assistir, esquecendo, digamos aquilo que tinha ocorrido, mas percebi que as circunstâncias tinham a ver, de facto, com um nível de stress muito grande que a pessoa já tinha atingido porque era um estudante trabalhador, trabalhava de noite como vigilante e a vida académica, a assistência aos seminários também já o traziam esgotado portanto, não havia capacidade para manejar com tanta coisa, enfim, acho que, isso entristeceu-me, mas pronto...</i></p> <p><i>[o mestrando]Tinha 56 anos. Eu fiz um inventário de tudo aquilo que era desaconselhável, porque é que não se devia</i></p>
--	--	--	--	---

				<p><i>seguir aquele caminho, quer dizer eu acho que alertei tanto que pude, mas acho que a pessoa dizia-me “Não , não, eu quero, eu quero”, e tal, e contra isso eu também não vou violentar ninguém, uma pessoa que é da minha idade, não vou dizer “Olhe isso não, desconfio que isso não vai dar bem” nunca pus as coisas nesses termos. Mas disse “olhe que é uma obra complexa, como não a estudou na Faculdade, é uma obra complexa, é preciso estudá-la muito bem” e tal “Olhe que a turma também se desmotiva....”</i></p> <p><i>Quer dizer, fui dando motivos que não tinham a ver com essa desconfiança, a capacidade científica, não ia expor a pessoa perante isso, portanto arranjei outros argumentos para tentar fazer um desvio, não é, o mais delicadamente possível, sem ferir a pessoa, a sua suscetibilidade. Não consegui, mas essas coisas ainda me tiram o sono. Ainda me tiram o sono, quer dizer, ainda fiquei a pensar: fiz mal, fiz bem?</i></p> <p><i>São coisas que acontecem, mas o que é que eu posso ter aprendido? Porque se aprende sempre nessa reflexão que eu fiz se teria falhado nalgum ponto do meu acompanhamento, terei dito alguma coisa que possa ter ajudado a desmotivar, não terei eu, quer dizer, eu poderia culpabilizar-me, masPoderia culpabilizar-me, por exemplo: eu nunca o deveria ter deixado dar a obra Menina e Moça, mas depois também penso, porque havia eu de estar a impor uma obra se eu disse “ Essa é uma obra muito complexa, não vá por aí”. Uma parte do falhanço teve a ver com isso, o não saber do que estava a falar, os alunos fazerem perguntas e não saber responder e nunca cumprir o plano de aula por fazer tudo ao contrário, mas depois soube que no Espanhol (aulas de) tinha sido exatamente a mesma coisa.</i></p> <p><i>IN- Quando está nesse conflito consigo mesma, costuma falar com a coordenadora da Faculdade? Guarda para si, nestas e noutras ocasiões difíceis, costuma recorrer.</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>A2- Falei, falei. Falo sempre.</p> <p>IN- Para se aconselhar, pedir opinião.</p> <p>A2- Ela esteve cá, não ela esteve cá, ela assistiu a aulas.</p> <p>IN- A coordenadora também assiste a aulas. Isso facilita?</p> <p>A2- Sim, mas noutros casos falo sempre com a coordenadora da Faculdade, pego no telefone e digo diretamente: “Achas que faça assim, fazemos de outra maneira? Portanto há sempre uma concertação entre nós perante alguma situação que surja, assim mais desagradável.</p>	
		Regulação da ação supervisiva	<p>A minha profissão? A minha profissão, acho que melhora com os próprios mestrandos.</p> <p>A orientar melhor com eles também porque de facto é sangue novo que chega às escolas e... acho que para mim é ótimo, e é por isso que estou, não estou por mais nada, porque neste momento também não nos dão mais nada, é... é precisamente pela partilha e pelo enriquecimento que eu acho que ... me dá a mim como professora... o fazer-me trabalhar, o fazer-me investigar, o fazer-me....olhar para novas teorias.... Que não tinham nada a ver comigo nem com a fase que eu passei, portanto tudo isto é uma aprendizagem.</p> <p>[Supervisionar] É poder partilhar, partilhar a nossa profissão com outras pessoas que aspiram, dar e receber que a partilha não é só receber, partilhar com pessoas que querem fazer a mesma coisa que eu estou a fazer.</p> <p>As aulas de alguns mestrandos ficam, houve aulas em que eu disse assim “eu gostaria de ter dado esta aula”.</p>	<p>Mais tarde, vêm, num terceiro momento, ainda dentro do primeiro ano, vêm eles próprios lecionar duas aulas. Os materiais são previamente preparados por eles, são-me enviados, reescritos.</p> <p>Às vezes, também há questões de estruturação da aula que é naturalmente alterada e..., pronto, dão as aulas e no fim há sempre um comentário, logo no final da aula e depois uma reunião, digamos, mais dedicada a uma reflexão mais profunda sobre aquilo que correu bem ou que pode ser melhorado, quais é que seriam as minhas opções em certos casos.</p> <p>“Mas vou ler nas férias, agora quero saber por que livro começar e isso vai depender das apresentações que vocês fizerem”. Eu não disse aos alunos “Não apresentam porque eu não li, não, apresentem porque eu sei distinguir muito bem se o aluno sabe de que é que está a falar, as próprias reações ao que estão a dizer também ajuda e, enfim, como eles não podem estragar as história nem contar os fins nem nada desses coisas, estava a segunda aluna a apresentar e eu disse: “Áh, já percebi, portanto a narrativa funda-se nestes e nestes princípios...” e ela disse: “Mas então a professora já leu o livro?” Não li, mas já percebi quais são os mecanismos</p>	

			<p><i>Uma aula da (nome da formanda) foi assim uma coisa... Tinha coisas muito inovadoras que tinham a ver com a formação dela, mas tinha coisas muito inovadoras que me levaram a ir pesquisar mais um bocadinho sobre aquela área que eu achava que tinha ali grandes falhas. Ora se ela dá, também eu posso dar.</i></p> <p><i>Eu quando recebi [formandos], eu estava há muitos anos com o secundário quando recebi pela primeira vez estagiários, disse agora vou ao 3º ciclo, vou ao básico e vou fazer como elas, elas vão começar no 7º e eu também para ver como é e fiz a experiência com eles porque eu pensava como orientadora, estava a orientar turmas de 7º ano e eu tinha 12º, agora não há problema porque elas vão lá fazer regências têm o que eu tenho, agora naquela altura não.</i></p> <p><i>Senti a necessidade de ir de facto fazer o mesmo percurso que eles e fizemos o mesmo percurso, porque eles estavam lá aqueles anos todos, tive 7º, 8º e 9º com eles. Orientava 7º era 7º que eu tinha, orientava 9º, era 9º que eu tinha e consegui fazer um ciclo. Foi conhecer outra realidade que eu já não conhecia para aí há, sei lá, 10 anos. Depois larguei e voltei para o secundário, mas conheci, tive a experiência. Estava aberta à experiência</i></p> <p><i>IN- Assim como recordámos há pouco uma experiência negativa, estamos agora aqui a recordar experiências positivas.</i></p> <p><i>A1- Ao longo da supervisão toda.</i></p> <p><i>IN- Exatamente. E foram várias e em maior número do que as negativas...</i></p>	<p><i>narrativos que são ativados”.</i></p> <p><i>E portanto a experiência docente todos os dias é enriquecida pelos contributos dos outros, podem ser os mestrandos, os nossos alunos, os nossos colegas e em toda a nossa vida social.</i></p> <p><i>Tem a ver com um inclinação pessoal com aquilo que é depois um investimento, quer em termos científicos, da da área científica (da língua, literatura, etc.) quer em termos daquilo que é a pedagogia a didática, do que é a História do ensino, da instrução que isso também nos ajuda a equacionar e a problematizar, de uma forma diferente, as coisas, mas se me perguntar o que é que faz um bom professor, eu acho que é essa conjuntura de coisas, mas sem aquela inclinação pessoal, inicial...</i></p> <p><i>E quando já estamos naquela fase em que eles já estão a produzir a tese, as primeiras que até tiveram excelentes classificações, uma tese dezoito e outra teve dezanove, até fiquei muito espantada e o trabalho passou todo pela escola, andaram mais do que um ano para fazer aquilo, tive que ceder as minhas turmas mais tempo do que estava previsto e os pobres dos pequenos tiveram que fazer gravações fora do tempo das aulas porque, às vezes não era possível fazer as gravações todas, mas eles foram sempre muito simpáticos, e tal, mas todo o trabalho que é apresentado na tese e que fundamenta, não é, a perspetiva teórica que eles escolheram desenvolver, é sempre baseada nos materiais que eles utilizaram nas aulas, na escola. Essa parte é interessante, eu já tenho duas teses com imenso trabalho sobre coisas que foram feitas em aulas assistidas.</i></p> <p><i>A2- Pois eu sei...mas as condições [para orientar mestrandos]o que é? Mais horas no meu horário?</i></p> <p><i>IN- Bom, não tinha ideia de que fossem horas letivas.</i></p> <p><i>A2- Ahh, quatro horas letivas, num país pobre como o nosso,</i></p>	
--	--	--	---	--	--

			<p>A1- Ai foram. É um balanço muito positivo.</p>	<p>quatro horas já é suficiente, para dois mestrados. IN- Duas horas por cada mestrado. Sendo letivas, sim, já...é diferente. A2-Bom é uma turma inteira, é os testes, mas acho que dá perfeitamente para fazer o acompanhamento.</p> <p>IN- Então e ser supervisor, orientador, professor cooperante que é tudo a mesma coisa, aqui? A2- Acaba por ser tudo a mesma coisa. IN – É tudo a mesma coisa, só que é a níveis diferentes.</p> <p>A2- Não sei se ser professora cooperante é mais complexo do que ser professor. Acho que não, que é menos complexo. IN –Então porquê? (risos) A2- Porque tenho menos gente sobre o meu acompanhamento, depois são pessoas adultas, eu trabalho com adolescentes. Trabalhar com adolescentes é mais complexo do que trabalhar com adultos.</p>	
		<p>Reflexão Supervisão e Desenvolvi - mento</p>	<p>A1- Desempenhar bem não sei, dentro daquilo que me tem sido pedido, eu acho que fazemos todos...</p> <p>IN- Parece-lhe importante que exista a essa formação ou será dispensável? A1-Em supervisão? IN- Sim. A1- Acho que sim, até para as pessoas novas que possam agarrar numa supervisão, que já não será o meu caso.</p> <p>IN- Só a experiência não basta, é isso? A1- Penso que não, penso que temos sempre mais coisas para... a experiência é mãe de muita coisa, mas só a experiência não é suficiente porque as</p>	<p>(...) estou sempre a aprender, todos os dias aprendo qualquer coisa, estou sempre a aprender. IN- Aprende-se a orientar, o que acha? A2 –Eu acho que se aprende a orientar melhor e acho que, quer dizer o acumular das experiências é muito útil porque nós vamos ganhando um outro tipo de sabedoria e... de sensibilidade a essas situações.</p> <p>(...) aprendo com as discussões, evidentemente, e aprendo também a moderar a modalizar e a alterar as minhas próprias regras porque cada caso tem de ser visto de uma forma singular e portanto eu aprendo sempre a lidar melhor com cada uma das situações com que me deparo.</p> <p>Mas isto na minha vida profissional é a mesma coisa. Ainda</p>	

			<p><i>peessoas precisam de orientação de novas orientações, portanto estão sempre a sair coisas novas...</i></p> <p><i>Vou beber a uma formação que está a ser dada, vou beber de facto aquilo que a experiência me diz, vou beber aí questões que interessam muito para a minha formação também.</i></p> <p><i>[vou beber] coisas novas da faculdade, trabalho novo, com sangue novo, trabalho novo. Como é que acha que eu aprendi a terminologia, tive 200 horas de formação, mas como é que eu a aprendi depois, foi a trabalhar com eles. (...) Estão cientificamente mais atualizados.</i></p> <p><i>Aprendi muita coisa com eles.</i></p> <p><i>O que eu aprendi com a minha mestranda do ano passado. Ela pôs ao serviço do Português a formação dela que era Educação Visual, eu aprendi a fazer muito melhor uma análise de imagem, mas muito melhor eu neste momento, sinto-me enriquecida com aquilo que ela fez nas aulas que deu, também explorou aquilo que sabe fazer, a parte da área dela e em Português isso....</i></p> <p><i>Houve partilha (...) Ela também tinha experiência de lecionação, tinha 18 anos de ensino.</i></p> <p><i>Agora juntar as duas coisinhas foi ótimo porque no fundo eram duas pessoas já com uma grande experiência, aí resulta, resulta, duas pessoas com uma experiência de ensino muito grande, eu tenho o dobro daquilo que ela tem, tenho 32 anos de ensino ela tinha 18, na parte literária e na parte do encaixe da parte de análise de imagem foram aulas excelentes.</i></p>	<p><i>ontem esteve cá um mestrando para assistir à minha aula e os meus alunos estavam a fazer uma apresentação de trabalhos no âmbito do projeto individual de leitura que é uma espécie de correspondente, não é bem, mas para simplificarmos, é uma espécie do contrato individual de leitura, só que em Literatura aquilo tem uma outra designação, outro peso, etc. Tive três alunas que me apresentaram trabalhos sobre três obras diferentes do escritor João Tordo. Eu tinha-lhes dito “Eu nunca li João Tordo”, ele esteve cá na escola, fez aqui uma apresentação e pelos vistos cativou o auditório de tal maneira que pelo menos os alunos ficaram motivados a trabalhar.</i></p> <p><i>Então e como professor experiente que saber acrescentado é que tem? É que eu quando digo “arte” ela pré – existe, antes de mais... Antes de tudo, tudo. Há essa inclinação como há uma inclinação para ser um bom artífice numa matéria qualquer e nós não termos jeito para fazer certas coisas e termos jeito para outras, são coisas naturais, portanto, acho que há esse aspeto que eu valorizo, talvez pela minha experiência pessoal. Aos quatro anos, era horrível porque obrigava os miúdos todos da minha rua a sentarem-se na escada do prédio...</i></p> <p><i>É difícil mas é agradável, eu acho que é agradável. Temos ali uma pessoa com quem podemos discutir com quem podemos falar do que aprendemos e desaprendemos eventualmente, levá-la a perceber quais são as opções, o que está em causa quando escolhemos determinados percursos e, no fundo, acho que há uma procura de identificação porque com a minha experiência, o que é que eu tento? Tento fazer com que uma experiência que eu fui acumulando ao longo de muitos anos... Eu não fiz logo o Ramo Educacional, eu estive muitos anos sem ter nenhum acompanhamento. O que é que eu pretendo? Que no mais curto espaço de tempo e com o esforço necessário, mas não com o lado penoso que teve essa</i></p>	
--	--	--	--	--	--

			<p><i>Eu com os mestrandos também aprendo outra coisa. As novas tecnologias... Eles foram fadados para as novas tecnologias e a nossa geração acho que não, não sei. Qualquer delas, qualquer das que eu tive domina, domina eu neste momento já trabalho com tudo mas com muito mais dificuldades do que elas... isso é outra coisa que elas me acrescentam e parte das coisas que eu aprendi das novas tecnologias foi com elas</i></p> <p><i>Olhando para o percurso todo, vamos lá, como acha que estes anos todos contribuíram para modificar o seu trabalho? De que modo modificaram?</i></p> <p><i>A1- Eu acho, vejo pelas minhas colegas, que me tornaram mais atual.</i></p> <p><i>IN- O quê, mais atualizada em termos dos conhecimentos, científicos?</i></p> <p><i>A1-Não só em relação aos conhecimentos científicos, mas também aos pedagógicos. Em relação ao conhecimento pedagógico acho que estou muito atualizada, mais atualizada do que a maior parte dos professores do meu grupo, dos nossos grupos.</i></p> <p><i>Há duas vertentes: há quem se acomode, mas isso é em tudo, não é só no ensino, há que se acomode e vá dar as suas aulinhas e há outros que ainda lutam, ainda tentam fazer qualquer coisa de novo e de inovador...</i></p>	<p><i>aprendizagem, ele consiga chegar muito mais rapidamente ao caminho que eu demorei mais tempo a percorrer.</i></p> <p><i>Quer dizer, aprendi nesse sentido em que tive de refletir sobre a minha atuação para ver se havia algum ponto em que eu não tinha agido tão bem como deveria e se isso poderia estar na base de uma desistência porque, enfim, é sempre triste, eu fico triste, mas eu tive consciência imediatamente que estava perante uma pessoa que não ia conseguir atingir os objetivos. Eu tentei encaminhar, olhe vamos para outra obra, olhe que a turma isto, aquilo. Era uma pessoa mais nova do que eu apenas um ano...enfim.</i></p> <p><i>(...) olhe aprendi muito com aqueles outras duas teses de mestrado que nós levamos a cabo com a parte da oralidade. Aprendi porque tive que orientar as teses do ponto de vista didático. Isso também é bom porque, por exemplo, fez-me rever uma série de bibliografia ligada com à oralidade e portanto também foi muito salutar.</i></p> <p><i>(...) tive que estudar mesmo a sério, tive que atualizar os meus conhecimentos. De modo que há um enriquecimento da minha parte.</i></p>	
--	--	--	--	--	--

ANEXO nº20: ANÁLISE do discurso – entrevistas dos orientadores A3, B1

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXEMPLIFICAÇÃO		
			A 3	B 2	
TEMA 1. CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO	1.CATEGORIA A PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL L	Idade e sexo	<i>Idade- 48</i> <i>Sexo: feminino</i>	<i>Idade- 35 anos Feminino</i> <i>Sexo: feminino</i>	
		Situação profissional	<i>Professora do QA do GR 330</i>	<i>Quadro de escola- Sou professora efetiva do quadro de escola.</i>	
		Experiência profissional	<i>Tempo de experiencia como docente:</i> <i>tempo de experiência como coordenador-5 anos</i> <i>cargos que desempenha, além do de professor cooperante ? Nenhum.</i>	<i>Eu comecei a trabalhar em 2001/2002, são aproximadamente 11 anos.</i> <i>Como orientadora, há quatro.</i> <i>Estou como professora cooperante desde 2009/ 2010, há aproximadamente 3 ou 4 anos letivos.</i> <i>Sou só professora cooperante, de orientadora.</i> <i>A única coisa que eu tenho extra, digamos assim, é o de professora classificadora, pertenço à bolsa de professores classificadores, chama-se Bolsa dos Classificadores do GAVE. Não sei se isso tem alguma relevância.</i> <i>A minha idade não me permite entrar em determinados grupos de trabalho porque, a nível da bolsa de avaliadores, eu não reúno tais condições:</i>	

				<i>posição no escalão, idade, tempo de serviço. Acaba por ser um bocadinho atópico porque estou posicionada no primeiro escalão e não encaixo em determinados parâmetros, a não ser que faça mesmo falta, como no caso da supervisão, não havia candidatos e acabaram por aceitar a minha candidatura.</i>	
2. CATEGORIA FORMAÇÃO	Formação profissional (geral)		<i>Licenciatura em Inglês/ Alemão</i>	<i>Licenciatura em ensino de português e francês</i> <i>Mestre em Literaturas e Poéticas Comparadas</i> <i>Mestrado em ensino de Português e Espanhol (Bolonha)</i> <i>a fazer Doutoramento em Ciências da Educação</i>	
	Formação na área da supervisão		<i>Nenhuma.</i> <i>IN- Parece-lhe importante que essa formação exista ou basta ser professor com experiência para realizar as tarefas de orientação/supervisão?</i> <i>A3- Existe oferta nesse sentido nos mestrados.</i>	<i>Não, eu não tenho formação em supervisão.</i> <i>Não, eu estou a fazer Doutoramento em Ciências da Educação, mas, por exemplo, uma pós-graduação ou Mestrado em supervisão Pedagógica não. Sou Mestre em Literaturas e Poéticas Comparadas, depois tirei uma segunda licenciatura diferente da minha primeira em ensino de português e francês, tirei uma licenciatura em Português e Espanhol, como tinha a parte de Português feita, tirei as cadeiras de Espanhol. Completei essa formação, na altura já com Bolonha, fiz um segundo Mestrado em Ensino de Português e Espanhol. Não é o que se pode chamar de supervisão pedagógica.</i> <i>O facto de orientar estágio faz com que a gestão acabe por facilitar a nossa vida como orientadores.</i>	

				<i>No meu caso, penso que tem a ver com muitos horários de Espanhol, e é preferível dar Direções de Turma a professores que tenham horários menos completos do que o meu, que está garantidamente, sempre com 22 horas, e a orientação não supõe retirar carga letiva do nosso horário.</i>	
TEMA 2. PERFIL DO PROFESSOR A FORMAR PELO ENTREVISTADO	1.CATEGORIA CONHECIMENTO DOCENTE (científico e didático e programático)	Perfis de desempenho	<p><i>Sendo este espaço [da formação/do mestrado em Ensino] uma iniciação supervisionada à prática docente, e a decorrer em escolas com características diferentes, é objetivo de qualquer professor cooperante perfilar o mestrando para o contacto com esta realidade tão complexa e variada.</i></p> <p><i>Toda a ação é desenvolvida tendo em conta o perfil de professor nas várias componentes, tal como são definidas no ECD [Estatuto da Carreira Docente] e no perfil definido pelo M.E.C., e posteriormente, na sua adaptação às características da nossa Escola.</i></p> <p><i>O que é preciso saber para se ser professor de uma língua?</i> A3 - A tudo isso o que disse é juntar a vontade de evoluir e uma boa dose de criatividade.</p>	<p><i>a formação com a qual eles saem é diferente da com que eles entram, gosto de pensar que posso contribuir para que eles se tornem melhores profissionais, pelo exemplo que tento transmitir...”</i></p> <p><i>Diz que lhes quer passar essa ideia, que está aberta à aprendizagem. Costuma falar com eles, trocam impressões sobre esse perfil desejável de professor ou isso passa implicitamente?</i> Depende dos grupos, há grupos em que é possível fazer este tipo de intervenção, outros em que isso não é tão natural assim.</p> <p><i>Eu tento ... obedecendo aos princípios da ética profissional e em prol dos alunos [formandos], da heterogeneidade, da experiência de cada um, que eles tentem dar o seu melhor.</i></p>	
		Utilização correta da língua (materna ou de			

		ensino)			
		Conhecimento científico e metodológico		<i>Eu acho que é preciso ter um saber específico para se ser professor, porque não basta saber, ter conteúdos e conhecimentos, não basta saber muito de uma coisa para se saber ensinar.</i>	
		Conhecimento cultural (Exposições, cinema, teatro, publicações)			
	2.CATEGORIA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Conhecimento /envolvimento dos alunos		<p><i>Bem, eu não acho que a prática, por si só, dê tudo, eu acho que na formação integral do professor, deve haver esse tipo de disciplina, de ensinamento, porque, cada vez mais, percebemos que o aluno é individual e é único.</i></p> <p><i>O aluno, conhecer o aluno não é só nas dimensões da psicologia. Um aluno de seis ou dez anos não tem a mesma capacidade de análise para interpretar Álvaro de Campos, por exemplo. Se calhar, escolhendo ou fazendo uma abordagem diferente, até podemos ter lá um poema ilustrativo. É este conhecimento das matérias E dos alunos que é preciso ter?</i></p> <p><i>Elas [as formandas] sabiam certos pormenores que eu desconhecia nos alunos, elas conseguiram chegar até eles. Se calhar, conseguiram um contacto mais profundo com esta turma do que com a outra mais calminha, que não dava luta. Elas perceberam que</i></p>	

				<i>era preciso trabalhar com aqueles alunos de forma diferente do que seria com os outros.</i>	
		Organização do ensino e a aprendizagem		<i>É preciso estar atento, ser responsável, é preciso programar as aulas em função dos alunos.</i>	
		Promoção da autonomia dos alunos			
	3.CATEGORIA RELACÃO PEDAGÓGICA	Estabelecimento de uma relação pedagógica de qualidade		<p><i>Temos, portanto, um papel acrescido, que não é só o papel do saber da disciplina tal, mas é também uma perspectiva de formação humana que subjaz à docência. Não é só uma ciência, mas também tem um bocadinho de arte, de vocação associada.</i></p> <p><i>Eu acho que, se houver disponibilidade da parte do estagiário, com orientação e rigor por parte dos professores cooperantes, é possível que eles tenham alguma ideia do que é essa relação pedagógica, do que é a relação com os alunos, das nuances que pode assumir determinada turma, mas tem de haver entrega.</i></p>	
		Colaboração e participação (na vida da escola)	<i>Sendo este espaço uma iniciação supervisionada à prática docente, e a decorrer em escolas com características diferentes, é objetivo de qualquer professor cooperante perfilar o mestrando para o contacto com esta realidade tão complexa e variada.</i>	<i>[O trabalho] Não costuma ter tanta visibilidade como teve este ano, por exemplo. Mas, cá está, depende da nossa dinâmica, da nossa postura, na verdade, eu, enquanto orientadora ou professora cooperante, penso que a escola admite o núcleo de estágio, permite que estes estudantes entrem nas suas sala, nas suas turmas, no seu espaço, sem saber quem são,</i>	

			<p><i>Está aberta a sua participação em reuniões de Grupo e Departamento, na escola.</i></p> <p><i>Aí a escola, ou seja, o trabalho desenvolvido no terreno tem muita importância.</i></p>	<p><i>entre aspas, sabem que são estudantes, mas não os conhecem, estão a dar liberdade ao aluno sem esperar nada em troca.</i></p> <p><i>Eu acho que, se o trabalho do grupo de estágio for além da sala de aula e puder ser benéfico para a comunidade escolar, todos ganhamos. Se houver trabalhos que possam ser benéficos à comunidade, porque não incluir isso como uma das tarefas do estágio.</i></p>	
	4.CATEGORIA A ATITUDES À FACE DOCENCIA	Reflexão para e sobre a prática		<i>Não, nós tentamos desconstruir essa ideia de que já sabem fazer tudo, e tentamos mostrar outras formas de fazer.</i>	
		Desenvolvimento (pessoal e profissional)	<p><i>É importante que o mestrando seja sensibilizado para as dificuldades que vai encontrar e que possa desenvolver práticas e atitudes proactivas para a sua resolução.</i></p> <p><i>(...)é importante estimular atitudes de abertura à inovação, à atualização através da formação continua... ou seja, o professor como peça dinâmica num microcosmos que representa a sociedade envolvente.</i></p>	<p><i>Tenho casos, como neste ano, de pessoas que, ao longo da vida, por formações ou na escola já lecionaram sem ter a habilitação profissional.</i></p> <p><i>A disponibilidade? Penso que sim. Nos meus parâmetros, naquilo que eu avalio, entra. É óbvio que a palavra final cabe ao Coordenador, mas essa informação também lhe é passada, do trabalho que é feito não só dentro da sala de aula, mas também fora da sala de aula.</i></p>	
		Conhecimento científico	<p><i>IN - Qual a sua principal preocupação em relação à preparação científica com que os mestrandos chegam à escola?</i></p> <p><i>A3- Que tenham bom domínio da língua</i></p>	<p><i>Quer dizer, o saber científico é necessário e imprescindível, evidentemente, eu não posso ensinar nada se não tiver conteúdo, mas também há que saber transmiti-lo aos alunos, há que ajudá-los</i></p>	

TEMA 3. CONHECIMENTO PROFISSIONAL – SUA NATUREZA E DIMENSÕES	1.CATEGORIA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO TEÓRICO (saber)		<i>inglesa, conhecimentos de didática e metodologias de ensino das línguas(...)</i> <i>É ser conhecedor das matérias (...)</i>	<i>aperceber, isso é outro tipo de saber, é didático, pedagógico, a melhor forma de fazer chegar ao aluno aquilo que eu sei; tornar aquilo que eu sei dele, ajudá-lo a assimilar.</i>	
		Conhecimento sobre o que ensinar: Currículo, Programa, Objetivos e Metas			
	2.CATEGORIA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PRÁTICO (saber)	Conhecimento didático do conteúdo	<i>(...) saber aplicar os conhecimentos teóricos na prática letiva.</i> <i>[Que tenham] criatividade para elaborar materiais e a seleccionar as tarefas a propor aos alunos.</i>	<i>Isso vai variando muito com as pessoas, com os núcleos, e não tem a ver com ter experiência ou não. Já tivemos pessoas com experiência a lecionar, mas não estavam dispostos a aprender e a didatizar aquilo que supostamente sabiam. Há de tudo.</i>	
		Conhecimento estratégico	<i>Costuma partilhar a sua “ideia de professor a formar” com os mestrandos?</i> <i>O trabalho é desenvolvido nesse sentido - passar conhecimentos e atitudes no âmbito do saber-fazer, saber ser e saber estar profissional.</i> <i>(...) é essencial que qualquer professor – em particular em início de carreira- tenha formação em gestão de sala de aula; uma boa gestão de sala de aula evita ou minimiza a gestão de conflitos.</i>	<i>Um aluno pode sentar-se ao computador e aprender muito sozinho, mas eu não acho que seja possível sem a ajuda do professor, naquilo que é a aprendizagem do aluno, na sua fase de transformação de personalização, deve passar pelas mãos do professor também, porque este tem um saber científico, pedagógico, humano até, na transmissão de valores, de formas de estar, de ética.</i>	

		<p>Conhecimento do contexto de ensino/aprendizagem</p>	<p>É importante alertar, preparar, submeter o mestrando a um vasto leque de experiências, tendo em conta que o professor hoje em dia tem de ser multifacetado, aberto à colaboração na escola e entre escolas-incluindo europeias-com outras instituições;</p> <p>(...) e dominar as tecnologias.</p> <p><i>Enfim, ser professor é dispor de recursos pessoais e materiais quase ilimitados.</i></p>	<p><i>Agora, alerta-se logo o núcleo que o trabalho deles não é só dentro da sala de aula, mas na escola, têm que mostrar que estão integrados e, para o mostrarem, têm que proporcionar ou promover atividades fora do contexto de sala de aula que possam envolver o maior número de pessoas da comunidade possível.</i></p> <p><i>Há estas tarefas que é a mais abrangente de um professor, que os estagiários devem conhecer e devem saber assimilar, por isso, vemos muitas das vezes visitas de estudo, são eles que mobilizam essa tarefa, os contactos; no meu caso, não houve visita de estudo, mas, no caso do Português, sei que a minha colega pediu que elas a ajudassem na preparação da visita, para que estabelecessem os contactos, contactassem, por exemplo, a rodoviária, para tratar de preços, esse tipo de procedimentos. Temos que treiná-las para isso, que é uma realidade do contexto das aulas, que podem esperar.</i></p> <p><i>No meu caso, elas iniciaram este ano, por iniciativa delas, dentro desta Unidade que se quer mais abrangente, um espetáculo com a participação de alunos, de pessoas da comunidade, depois apresentado aqui, no anfiteatro da nossa ex-Direção Regional, em que vieram pais e outros professores da escola assistir, resultou numa atividade muito dinâmica.</i></p> <p><i>B1- Sim, sim, sim, é necessário ir às escolas, é ilusório pensar o contrário. Para mim não faz sentido haver uma formação que não passe pela sala</i></p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>de aula.</p> <p><i>IN- Em contexto real?</i></p> <p><i>B1-Em contexto real. Temos, cada vez mais, um espaço que é a sala de aula, que é a sede. Porquê? Somos confrontados, no dia a dia, com atitudes inesperadas, insólitas, e não ter os professores preparados para esta diversidade significaria que o primeiro contacto com a realidade, para muitos, era assustador.</i></p> <p><i>Já é [assustador], ou porque são muito boazinhas ou terrível ou não aguentariam a pressão e virariam costas à primeira dificuldade, pois a escola não é a mesma que era há vinte anos, quando eu era aluna. Posso fazer a comparação dos professores que tinha estarem ainda hoje a lecionar e os próprios relatarem a dificuldade que têm com o stress, com as constantes circunstâncias a que estamos sujeitos e que não faziam parte da realidade de há 25 anos.</i></p> <p><i>Portanto, afastar os professores em formação inicial da realidade da escola seria tirar o ator do palco-voltando à metáfora de há bocado.</i></p>	
	<p>3.CATEGORIA</p> <p>A</p> <p>RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE</p> <p>E (ser)</p>	Capacidade relacional/interpessoal	<p><i>Em primeiro lugar, tentar perceber a motivação destes alunos para a profissão docente, bem como o seu perfil enquanto pessoa para de alguma forma perceber se estão talhados para esta profissão.</i></p>	<p><i>Para ser professor é preciso saber relacionar-se com os outros? Tem que se saber? Tem que se aprender?</i></p> <p><i>Então no Português ainda se faz mais. É fundamental nesse sentido porque é fundamental trocar saberes com os colegas e ao mesmo tempo penso que não é uma profissão que nos permita isolar-nos, o professor pode ser mais individualista, trabalhar sozinho, isolar-se um bocadinho da comunidade dos</i></p>	

				<p><i>pares, no entanto não é essa a minha visão nem é a que eu transmito aos meus estagiários.</i></p> <p><i>Devemos conversar com o outro porque também temos a perder com o outro, não só a nível de conhecimento. Não sei o que a professora de Matemática está a lecionar, já não me lembro o que são equações ou outra coisa, mas em termos humanos, posso aprender alguma coisa com ela, ou até ser empático com o problema que ela está a ter com aquele aluno, porque há alguma coisa no relacionamento deles que não está a bater certo, se eu for lá e der a minha opinião para falar com ele de determinada forma- acontece haver professores que não encaixam com determinado aluno, e o aluno não se enquadra com o professor- e às vezes é um questão de perspetiva, isto é troca de saberes e experiências entre colegas.</i></p>	
		Capacidade de trabalhar colaborativamente	<p><i>Um mestrando que não tem sensibilidade para esta missão, que não é responsável, que falta aos compromissos, não cumpre o que se pede segundo as indicações que lhe são dadas (...)[é uma preocupação.]</i></p> <p><i>Tem de ser paciente, simpático, sorridente, respeitador da individualidade de cada um, informado, criativo, enfim um bom modelo de modo a motivar e ajudar os que os rodeiam.</i></p>	<p><i>A disponibilidade? Penso que sim. Nos meus parâmetros, naquilo que eu avalio, entra. É óbvio que a palavra final cabe ao Coordenador, mas essa informação também lhe é passada, do trabalho que é feito não só dentro da sala de aula, mas também fora da sala de aula.</i></p> <p><i>IN- Falámos dos saberes teóricos, agora dos saberes relacionais, que é uma questão que se me coloca, a relação interpessoal dos Mestrandos com os alunos- também já falámos da relação deles com a comunidade. Para ser professor é preciso saber</i></p>	

			<p><i>relacionar-se com os outros? Tem que se saber? Tem que se aprender?</i></p> <p><i>B1-Evidente, é fundamental porque nós somos, no dia a dia, chamados a resolver diversos assuntos que não dizem só respeito à nossa disciplina.</i></p> <p><i>Por exemplo, num Conselho de Turma, nós somos chamados a votar uma nota de um colega, de Geografia ou Ciências, porque analisando a situação curricular do aluno, se o aluno está preso por uma disciplina, é birrepetente, nós temos de nos pronunciar sobre aquela nota: “Quem vota a favor de levantar a nota de Geografia, para o aluno transitar?”</i></p> <p><i>Isto é ao nível da avaliação, mas também a nível da preparação de atividades extracurriculares, da articulação de saberes entre várias disciplinas, se eu me articular com a professora de Geografia, será mais fácil para os alunos falarem de Geografia espanhola e abordar conteúdos relativos à mesma. O mesmo pode acontecer com a minha colega de História, já ocorreu, por exemplo, combinarmos algumas sessões em que os alunos, em Espanhol, estavam a ver, por exemplo, um filme que fala sobre a Guerra Civil Espanhola, ao mesmo tempo combinei com a Professora de História, se fizer parte do conteúdo também da disciplina de História, integrar um bocadinho o assunto da Guerra Civil na História da Europa.</i></p>	
		Capacidade de adaptação aos contextos	<p><i>[Um mestrando] que não se ajusta ao tipo de trabalho a realizar é uma preocupação.</i></p> <p><i>Como integram os formandos o</i></p>	<p><i>Se as pessoas estão dispostas a dar mais, isso também tem que ser valorizado. E houve grupos que estiveram dispostos a isso e deram mais, houve</i></p>

			<p>conhecimento desse contexto, do PEE, do PTT?</p> <p>A3- Ajuda-os a formar uma ideia das linhas orientadoras da escola, dos seus pontos fortes e os que precisam – e estão- a ser melhorados...</p> <p>Esta [imagem] do mocho, símbolo do conhecimento e da sabedoria, mostra bem como o professor tem uma multiplicidade de tarefas e solicitações, desempenha uma multiplicidade de papéis e tem de ter presente um sem número de coisas para corresponder ao que dele se espera.</p>	<p>outros que não estiveram tão dispostos.</p> <p>Tento, sempre que possível, fazê-los perceber essa perspectiva do aluno, faço-lhes perceber que eu também já fui como eles e, ao longo do tempo, tive de repensar, reformular e reorganizar-me em função daquilo que encontramos nas escolas.</p>	
	4.CATEGORIA A DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA (saber e ser)	Capacidade de atualização (científica, pedagógica, didática)			
		Capacidade de análise dos atos pedagógicos			
		Capacidade de reflexão	<p><i>Eles reflectem de ambas as formas[leituras e autores das Ciências da Educação ou dão apenas a sua opinião sobre as aulas] . Depende da sua capacidade de reflexão e auto análise e de reconhecimento dos pontos positivos e menos positivos.</i></p>		
		Capacidade de autoavaliação do		<p><i>Penso que o que eles podem ganhar é com o cruzamento de opiniões, experiências que cada um vai assimilando e adquirindo, não só comigo,</i></p>	

		desempenho		<i>mas também com os pares, com os colegas, daí que haja também lugar à heteroavaliação em cada reunião de avaliação de aulas assistidas, de trabalhos que produzam, quer dentro quer fora da sala de aula.</i>	
TEMA 4. SUPERPER VISÃO, DOCÊNCIA E DESENVOL- VIMENTO PROFISSIO NAL	1.CATEGORI A SUPERVISÃO E ENSINO DA DOCENCIA	Identificação e resolução de problemas	<p><i>A missão do orientador é] desenvolver práticas e atitudes que promovam a identificação de problemas e a sua resolução.</i></p> <p><i>Uma das dificuldades [dos mestrands] é atender a inúmeras solicitações e não ter muita disponibilidade para a prática nas escolas. O pouco tempo de que dispõem para estar na escola é realmente um problema já que este modelo lhes exige muito trabalho junto da instituição de ensino superior, sobrando-lhes pouco tempo e disponibilidade para a prática no terreno que devia ser mais valorizada.</i></p> <p><i>Uma outra dificuldade é a dispersão que é um downside para todos.</i></p> <p><i>A falta de tempo de todos os intervenientes é o maior problema que encontro na realização do trabalho. É uma dificuldade.</i></p> <p><i>Quanto tempo passa, em média, por</i></p>	<p><i>Passam pouco tempo na escola?</i></p> <p><i>-Não, o que elas preferem é- daquilo que tenho visto- os estagiários preferem o seu cantinho para trabalhar, sentem-se um bocadinho “outsiders”, pelo que vejo e sinto. Também talvez pelo facto de termos um corpo docente já muito estável, já com uns bons anos de serviços, pessoas mais velhas, posso dizer que algumas daquelas pessoas já foram minhas professoras, eu já sou professora lá há 4 anos e já fui lá aluna. Não quer dizer que não sejam bem recebidos, não é isso, mas passam despercebidos.</i></p> <p><i>Posso dizer que este ano, as estagiárias fizeram, a meu pedido, uma pequena palestra sobre novas tecnologias no ensino das línguas, convidámos o Departamento a participar e tivemos muito pouca audiência, três, quatro.</i></p> <p><i>(...) Sim, penso que não passará por aí, mas tem o seu peso. Se calhar, se for um professor, da casa, organiza e faz o apelo, as pessoas pensam que devem ir, tudo depende do estatuto do professor estagiário.</i></p> <p><i>(...) Sim, sim, há menos disponibilidade.</i></p> <p><i>Fazendo novamente referência à falta de base a nível científico, no Espanhol, como é nível de iniciação, não foi possível ainda detetar a um nível tão</i></p>	

			<p><i>semana em contacto presencial com os mestrandos?</i></p> <p><i>A3- Não sei. Devia existir mais disponibilidade de todos para ser mais profícuo.</i></p> <p><i>A principal missão do orientador é sensibilizar o mestrando para as dificuldades que vai encontrar de modo a que possa desenvolver práticas e atitudes que promovam a identificação de problemas e a sua resolução.</i></p>	<p><i>profundo como o do Português. A minha colega [orientadora de Português na mesma escola] tem feito algumas referências a essa falta de preparação científica que houve nalguns casos. No meu caso, houve uma ou outra pessoa que se notava que tinham falta de bases, alguma falta de preparação. Não vamos dizer que se deve exclusivamente à formação anterior que tinha.</i></p> <p><i>Nós, em reunião, fazemos sempre o balanço do que correu bem e do que correu mal. O papel do orientador é explicar porque não correu bem, sugerir estratégias alternativas, dar exemplos porque os estagiários assistem às aulas uns dos outros. Eu posso socorrer-me do exemplo do colega para, naquela circunstância, mostrar que a decisão do colega tal foi mais correta ou faz mais sentido, podia ter utilizado esta estratégia. Tentar mostrar que, no meu caso ou dos colegas, o procedimento. Quando se trata de casos em que há lacunas na área científica de base, remeter para alguma bibliografia a respeito, sugerir a leitura, partilhar materiais sempre que veja que o Mestrando não tem recurso ou não tem maneira de chegar àquela informação, pode passar por emprestar gramáticas, livros e sugerir novas leituras.</i></p> <p><i>Que aprendizagem é que eu tirei de tudo isso [de episódios negativos]? Bem, que o ser humano pode ser muito contraditório e, na verdade, há pessoas e pessoas.</i></p> <p><i>Não me sinto afetada por esse comentário, mas a reação é permitir que eu me escude, me ajude a preparar situações e me previna em relação a</i></p>
--	--	--	---	---

				<p><i>comentários desse género ou comentários de outros problemas, tanto que o facto de ter trabalhado este ano com estagiárias que eram mais velhas do que eu, não me senti fragilizada nem debilitada na minha autoridade.</i></p> <p><i>Da parte delas não senti nenhum desconforto e não houve qualquer falta de respeito por esse facto, também porque a personalidade das pessoas assim o proporcionou. Isto não quer dizer que, no meu percurso, não vá encontrar mais pessoas assim.</i></p>	
		Utilização do diálogo - estilos de supervisão	<p><i>Posso dizer que me situo numa supervisão diretiva, mas com espaço de manobra para que o formando apresente opções e reflita sobre elas. Discutimos as decisões tomadas e as várias opções para se chegar a um caminho. A falta de tempo para muitas reformulações leva-nos a ser mais diretos em algumas ocasiões.</i></p>	<p><i>Semidiretivo.</i></p> <p><i>Não houve casos em que tivesse que recorrer muito a esse espírito mais diretivo com os estagiários, claro, com os meus alunos, tenho que ser de vez em quando.</i></p>	
		Utilização do feedback	<p><i>Análise de casos, ver situações que ocorreram na aula ou alguma situação que tenha conhecimento, decorrentes da experiência prática, e refletir sobre as mesmas.</i></p>	<p><i>Essencialmente, devo contribuir para que os estagiários tenham esta perspetiva da profissão, que é preciso estar atento, ser responsável, é preciso programar as aulas em função dos alunos que se tem, ir renovando, reformulando, conforme o feedback que se recebe.</i></p> <p><i>Depende dos grupos, há grupos em que é possível fazer este tipo de intervenção, outros em que isso não é tão natural assim. Depois, o feedback que vamos tendo ao longo das aulas vai orientando aquilo que nós queremos passar aos estudantes. Há pessoas que</i></p>	

				<p><i>chegam, e nós já não precisamos de ensinar determinadas coisas porque já estão assimiladas.</i></p> <p><i>Aprendemos porque temos um feedback, quando temos abertura, e eu estimulo isso nos meus estagiários, que sejam críticos, com o mesmo ar democrático com que eu critico, também espero ser criticada. Costumo pôr em cima da mesa questões que me preocupam, se eu tomei uma decisão precipitada em relação a uma resposta de um aluno, elas estavam lá, eram mais um testemunho do que aconteceu. Gosto de as sondar para perceber o que acham, penso que é uma mais-valia, seja a nível da relação com os alunos, seja das estratégias que usamos, seja da nossa postura e linguagem não-verbal.</i></p> <p><i>Há um feedback importante quando trabalhamos com eles, também depende das pessoas, por questões de respeito, cultura, tradição, seja o que for, que não se sentem à-vontade na relação, para apontar um outro defeito que possam ter pensado. Grosso modo, penso que é vantajoso.</i></p> <p><i>Achei que elas deviam assistir a esta turma mais complicada porque está mais próxima da realidade que está patente nas escolas, e o mais engraçado foi o feedback delas ter ido de encontro à minha teoria. No início, ficaram assustadas porque eles eram muito mexidos. “Ah, Professora, e quando formos nós, se não nos obedecem, se não estão sossegados?” Conseguiram levar o trabalho a bom termo, conseguiram integrar-se na turma, eles já achavam estranho quando elas não vinham,</i></p>	
--	--	--	--	---	--

				<p><i>conseguiram envolver alguns alunos na dita atividade que programaram, os alunos participavam nos ensaios das atividades que elas programavam fora do horário da escola.</i></p> <p><i>As minhas estagiárias deste ano declararam que foi melhor terem ido para aquela turma mais problemática, pois os alunos precisavam de nós, foi uma mais-valia até reconhecer, porque ter mais duas pessoas comigo na sala de aula foi mais dinâmico, com um perfil prático que, nestes casos de turmas mais problemáticas e mais mexidas, valorizam mais que aquelas aulas mais expositivas, mais tradicionais, e deu produto visível que os alunos palpar, ver, e foi gratificante.</i></p> <p><i>As minhas estagiárias deste ano declararam que foi melhor terem ido para aquela turma mais problemática, pois os alunos precisavam de nós, foi uma mais-valia até reconhecer, porque ter mais duas pessoas comigo na sala de aula foi mais dinâmico, com um perfil prático que, nestes casos de turmas mais problemáticas e mais mexidas, valorizam mais que aquelas aulas mais expositivas, mais tradicionais, e deu produto visível que os alunos palpar, ver, e foi gratificante.</i></p>	
		Automotivação (desafios)	<p><i>Salienta-se a dispersão dos mestrados e dos próprios professores cooperantes que, como eu, para além de um horário muito sobrecarregado nas suas escolas, ainda</i></p>	<p><i>Eu vim fazer o Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol e, quando eu termino- não sei se estou a dizer corretamente as datas - o relatório desse Mestrado, que corresponde ao..., já estava a orientar, ainda não tinha terminado. Eu entreguei o</i></p>	<p><i>A 3 - 5</i></p>

			<p><i>tentam disponibilizar algum esforço para esta tarefa.</i></p> <p><i>Seria importante ser atribuída (pode colocar em maiúsculas) REDUÇÃO da SUA COMPONENTE LETIVA para realizar esta tarefa da melhor forma.</i></p> <p><i>Partilha as suas angústias sobre esse seu papel com o coordenador da instituição de ensino superior e outros orientadores? Formalmente ou informalmente?</i></p> <p><i>A3- As dificuldades são partilhadas por todos em seminários de trabalho ou através de outros canais de comunicação</i></p> <p><i>- A supervisão/ orientação da formação inicial coloca-lhe desafios? Quais?</i></p> <p><i>A3- Sobrevivência! Coloca-me o desafio da sobrevivência para me desdobrar e realizar um bom trabalho junto dos alunos e também com os formandos, sempre sem tempo.</i></p> <p><i>IN- Se sim, que estratégias usa para corresponder aos desafios?</i></p> <p><i>A3- Keep it simple. Simplifico.</i></p>	<p><i>relatório para defesa no final do ano que tinha começado a orientar.</i></p> <p><i>Não havia ninguém efetivo na minha escola. Não quer dizer que estivesse longe das minhas perspetivas, eu já tinha orientado aquele primeiro ano em 2002/03, na vertente científica, mas já tinha ido à escola no papel de orientadora.</i></p> <p><i>E também não era uma tarefa que me desagradasse, uma vez que para mim é gratificante trabalhar com adultos, o trabalho, no dia a dia, com as turmas de Básico, pode ser um bocado cansativo e saturante, na medida em que começamos a ter já alunos com um perfil um bocadinho mais perturbador e menos disciplinado que há uns tempos atrás (...)</i></p> <p><i>IN- Ser Supervisor põe desafios? Quais?</i></p> <p><i>B1-São inúmeros porque abrimos a porta da nossa sala de aula a estranhos, ao início, se não tentarmos fazê-lo sempre o melhor possível, não convidamos outras pessoas a vir. Ao mesmo tempo, devemos ter abertura suficiente para assumir que podemos dar uma gafe, ou podemos não responder da melhor forma, da mais adequada naquele momento, somos humanos, não máquinas, somos falíveis, e, naquele momento, não somos o melhor exemplo, mas seremos, sem dúvida, formadores se discutirmos isso nas nossas sessões.</i></p> <p><i>Para já, de notar é o facto de irmos deixando uma marca positiva na vida das pessoas, por exemplo, o facto de uma das estagiárias ter feito publicamente um agradecimento meu e do outro orientador, na</i></p>	<p><i>B</i></p> <p><i>1</i></p> <p><i>-</i></p> <p><i>7</i></p>
--	--	--	--	---	---

				<p><i>apresentação pública das suas provas, agradecer o nosso apoio durante o estágio; ter sido, este ano, surpreendida, na atividade que organizámos para apresentação pública, pelas estagiárias, com a oferta de um ramo de flores, no palco estava a minha família sem que eu soubesse. Estava lá não só a minha família, como a do outro orientador, a atividade era uma homenagem à mãe, o espetáculo foi sobre a relação entre mãe, pai e filhos, o papel da mãe no crescimento dos filhos e, às páginas tantas, eu e a minha colega fomos chamadas ao palco, tínhamos lá os nossos filhos...</i></p> <p><i>No âmbito da escola, com os alunos lá, a cantarem, a tocar guitarra, a fazerem coreografias, a ler poemas e, de repente, apareceu a nossa família lá com os nossos filhos e um ramo de flores. Isso mostra que elas viram mais do que o nosso lado profissional, conseguiram ir mais além do contacto profissional.</i></p> <p><i>A motivação é, de facto, em primeiro lugar, o relacionamento interpessoal, o contacto com a universidade porque acho que é sempre benéfico manter-me atualizada, há um contacto com tudo o que há de novo nas licenciaturas, em Didática e Pedagogia, que elas possam trazer para o contexto da escola, é benéfico, por exemplo, se há um Seminário interessante, que eu possa assistir, eu fico a saber, não só dentro da área de supervisão, mas de outras que me possam interessar. Penso que é gratificante a tarefa de ajudar outras pessoas a fazer aquilo que eu gosto, que é dar aulas. Se eu puder, de alguma forma, contribuir para o crescimento profissional destas pessoas, eu fico contente.</i></p>	
--	--	--	--	---	--

				<i>Em geral, converso um bocadinho com a minha colega orientadora de Português. Na cidade de (nome da cidade) não há mais orientadoras de Espanhol e, na escola, para além dela só há o núcleo de Educação Física, são áreas completamente diferentes...</i>	
	Capacidade de planificação/ execução de percursos formativos	<i>O trabalho desenvolve-se em várias fases; inicialmente, os mestrandos tomam um primeiro contacto com a escola e a sua organização através do estudo de legislação, RIA, PEA,PAAA... (Regulamento Interno de Agrupamento, Projeto Educativo de Agrupamento; Plano Anual de Atividades de Agrupamento, bem como através da observação de aulas de turmas de níveis diferentes (sempre que possível) e em escolas diferentes.</i> <i>A partir daí, o mestrando acompanha estas turmas – recolha de informação sobre a turma junto da docente e do DT [director de turma], presença em reuniões de CT [conselho de turma], contacto com o PTT/PES [Plano de trabalho/Projeto de Educação Sexual]; observa e envolve-se em codocência em algumas aulas até ser responsável pela lecionação de algumas aulas (normalmente 10) com vista a desenvolver o seu projeto de mestrado.</i>	<i>[Sobre a distribuição do tempo das tarefas entre escola e universidades] E consideremos também que, no início, no primeiro semestre, eles ainda estão a fazer algumas disciplinas da componente curricular, isso gera algum conflito, nada de mau, mas a verdade é que ocupa algum tempo. Aí também depende da maturidade dos formandos.</i> <i>IN- É um peso demasiado o trabalho da Faculdade, ou está equilibrado?</i> <i>B1-Está equilibrado porque os profissionais tentam facilitar a vida uns aos outros porque, na verdade, na minha opinião, não deveria haver componente curricular já na fase de estágio para que haja dedicação absoluta ao estágio.</i>	<i>A 3 - 2 B 1 - 2</i>	
					<i>A 3</i>

	<p>2.CATEGORIA</p> <p>A</p> <p>SUPERVISÃO E (RE)APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA</p>	<p>Capacidade de avaliação das decisões tomadas</p>	<p><i>Faz todo o sentido trabalhar a dimensão relacional muito necessária para saber lidar com um público tão exigente. É um dos primeiros aspetos a melhorar numa reformulação dos mestrados em ensino.</i></p>	<p><i>E na prática, consegue-se aprender esta vertente?</i></p> <p><i>B1-Sim, eu penso que sim. Posso dar-lhe um exemplo, as minhas estagiárias trabalharam, basicamente, no 3º Ciclo, com uma turma de 9º ano. Eu tinha duas turmas atribuídas, não as conhecia, foi o primeiro ano que trabalhei com as duas turmas. Quando as estagiárias entraram na escola, elas chegam no início de outubro, nós já tivemos contacto com a turma, e isso é algo que nós pedimos à Universidade, que nos deem um mês de contacto com as turmas, para nós, quando são turmas novas, palpamos terreno e perceber qual o melhor contexto para as receber, para introduzir turmas com elementos de estágio.</i></p> <p><i>Já me aconteceu ter duas turmas de 9º ano, com perfis completamente diferentes, uma com miúdos muito certinhos, aplicados, quietinhos na sala de aula, a fazerem os exercícios, o que é cada vez mais raro, diga-se; outra turma era mais heterogênea, mais ativos, conversadores e preguiçosos.</i></p> <p><i>Eu hesitei sobre qual era a turma que deveria entregar às estagiárias, pensei que devia levá-las à turma mais atípica, neste caso, a mais certinha, pois hoje em dia vê-se nas escolas que os alunos têm mais dificuldade em ficarem sentados, em obedecer às regras, em estarem atentos, fazerem os trabalhos, porque é a realidade, e nós temos que saber adaptar-nos. Achei que levá-las à turma mais tranquila, se, por um lado, lhes facilitaria o trabalho na lecionação, era um paraíso e era muito fácil, seria fazê-las crescer pouco profissionalmente: Então, sob algum risco, coloquei-as na outra turma, que</i></p>	<p>- 1</p> <p>B 1 - 6</p>
--	---	---	--	---	---------------------------

				<p><i>também era nova para mim, e tivemos alguns episódios de tensão, em que eu tive de assumir um espírito mais diretivo, para garantir que estavam sentados e atentos na sala de aula. Assegurar o controlo daquela turma foi bem mais difícil que a outra.</i></p> <p><i>Bem, desagradáveis tivemos um ou outro caso. Poderia mencionar também há mais tempo, na primeira experiência que tive como orientadora científica, dada a minha conclusão da licenciatura inicial e depois ter vindo a orientar, aconteceu eu orientar duas pessoas que tinham sido minhas colegas na formação, na licenciatura, é uma situação pouco comum, eu orientar alguém que frequentou a minha licenciatura.</i></p> <p><i>Uma das pessoas criou expectativas relativo à minha orientação porque relacionou o facto de termos amigas em comum, é um facilitismo - digamos assim - na minha orientação. Como é óbvio, isso não se verificou depois, houve algumas críticas que lhe custaram ouvir, portanto, quando a situação se virou ao contrário, e eu tive de fazer críticas construtivas que tinham base negativa, que a prestação em sala de aula foi menos boa, a aluna achou que, como eu era jovem e não tinha experiência anterior, não estaria habilitada para avaliar bem a prestação, o seu trabalho. Esse foi um episódio menos agradável.</i></p> <p><i>Na verdade, voltou a repetir-se [um episódio desagradável] já eu a orientar Espanhol, no primeiro ano, não com uma pessoa que eu conhecesse previamente, não tinha qualquer ligação com a</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<i>pessoa, não a conhecia, não éramos amigas. No entanto, coincidiu o facto de eu estar a terminar o meu relatório de Mestrado, no primeiro ano, e uma das pessoas estava também a frequentar primeiro ano do Mestrado, como o processo não lhe estava a correr bem, achou que uma das formas de tentar escapar das críticas negativas seria dizer que não estava a ser orientada pela pessoa ideal e que ainda não tinha terminado aquele Mestrado e que, afinal, era uma colega dela que a estava a orientar.</i>	
		Capacidade autoformação	<p><i>- O que é preciso aprender nesta fase da formação?</i></p> <p><i>É por em prática os conhecimentos teóricos, têm de aprender a colocar esses conhecimentos em ação.</i></p> <p><i>Isso [A missão do orientador] implica uma atitude proativa na sua própria formação.</i></p>	<p><i>Do ponto de vista profissional, eu acho que as atividades e esta [apresentação pública do trabalho e do seu reconhecimento/mérito] atividade teve visibilidade no público, teve um público com a nossa Diretora Regional, a Diretora da CAP, a atual administração da escola, a minha Coordenadora de Departamento, teve, portanto, uma projeção muito significativa e contribuiu também para o meu desenvolvimento enquanto profissional.</i></p> <p><i>IN- Para o seu desenvolvimento profissional...</i></p> <p><i>B1-E também a forma como o meu trabalho é visto pelos outros, na verdade, o trabalho de supervisão está por trás deste tipo de coisas, todo o trabalho que é feito pelos estagiários tem o orientador por trás, para o bem e para o mal.</i></p>	<p>A 3 - 2</p> <p>B 1 - 2</p>
		Regulação da prática letiva - Observação de aulas	<i>As aulas são planeadas e os materiais são produzidos em conjunto, aumentando-se a sua autonomia até ser responsável pela sua elaboração e concretização autónoma (sob</i>	<i>Podíamos começar no início do ano, nas reuniões iniciais, as primeiras tarefas que eu lhes proponho é terem contacto com uma planificação anual, feita para um determinado nível, dum determinado ano de</i>	<p>A 3 - 9</p>

			<p><i>supervisão do professor cooperante).</i></p> <p><i>IN- Como transmite esse conhecimento [prático] aos mestrandos?</i></p> <p><i>A3- Através da observação de aulas (da professora cooperante e do mestrando/colega) e posterior análise e discussão das práticas observadas, centrando-se em exemplos de boas práticas e no que pode ser melhorado.</i></p> <p><i>IN- Pensa que contribui para o desenvolvimento de capacidades relacionais nos mestrandos que orienta? De que modo?</i></p> <p><i>A3- Espero bem que sim, principalmente dando o exemplo ... sendo um exemplo. Espero bem que sim. A observação de aulas tem uma vertente formativa também nessa área, principalmente na questão da motivação e relacionamento com os alunos e gestão de sala de aula.</i></p> <p><i>No entanto, este aspeto deveria ser mais trabalhado nas cadeiras das Ciências de Educação que constam no mestrado, em particular quanto à questão de lidar com a indisciplina.</i></p> <p><i>[Um problema em relação às aulas] A adaptação do seu discurso ao nível de conhecimento/etário dos alunos; ser objetivo nas tarefas apresentadas; gerir a</i></p>	<p><i>escolaridade e depois pedir-lhes, duas semanas depois dos primeiros contactos com os programas, que estudem o programa do ano das disciplinas que vão intervir, que tentem fazer uma proposta de planificação para esse ano, tomando como modelo uma que lhes dou previamente feita.</i></p> <p><i>É importante, desde logo, elas encaixarem os conteúdos programáticos, na organização do ano letivo; começamos por programar o ano e depois vamos especificando as Unidades e aquilo que é preciso fazer.</i></p> <p><i>Na fase inicial, as tarefas são observar as minhas aulas, de estratégias utilizadas, os materiais, os recursos, e elas são chamadas, muitas vezes, a implementar determinada tarefa, ou propor uma atividade relacionado com o conteúdo que está a ser ensinado, dos objetivos da Unidade, uma atividade que se encaixa, que vai de encontro daquilo que se pretende, sempre com suporte, com apoio meu. Eu sugiro, eu aponto recursos, materiais, manuais, fontes.</i></p> <p><i>Trabalhamos um texto, por exemplo, e eu digo: Para fazermos perguntas de interpretação, que tipo de perguntas vocês acham pertinente fazer, com este tipo de alunos, com este nível de escolaridade, com este nível de língua? No caso da língua, é preciso ter em atenção o nível de aptidão dos alunos, se é iniciação ou continuação, há quantos anos estudam a língua? É importante que os professores em iniciação percebam que não se aplicam matérias iguais para diferentes alunos, com diferentes</i></p>	<p><i>B</i></p> <p><i>1</i></p> <p><i>-</i></p> <p><i>1</i></p> <p><i>5</i></p>
--	--	--	---	--	---

			<p><i>aula / intervenções dos alunos...a ausência de contacto sequencial não permite estabelecer uma relação pedagógica de proximidade com os alunos...</i></p> <p><i>A reflexão acerca da prática pedagógica surge em conversa ou estabelecem temas/assuntos problema para discutir.</i></p> <p><i>A3- Ambas as estratégias são viáveis, com predominância para os temas pré-estabelecidos, por uma questão de organização.</i></p> <p><i>É comum a referência a autores na área da metodologia e didática em geral.</i></p> <p><i>IN- A função de coordenador/supervisor permite-lhe observar ser observada e observar aulas. Esse facto ajuda a (re)aprender a sua profissão?</i></p> <p><i>A3- É um bom pretexto - entre muitos outros existentes- para promover a auto-reflexão e a autoformação. Contribuem para modificar/melhorar o seu trabalho, de que modo?</i></p> <p><i>Já referi que a orientação e supervisão são um pretexto para refletir sobre alguns temas assuntos e problemas decorrentes da prática letiva. É na partilha dessa reflexão com os formandos que sinto beneficiar, as suas dificuldades acabam por ser os meus desafios.</i></p>	<p><i>bagagens, digamos assim, características e com diferente formação anterior.</i></p> <p><i>IN- Então, o que me diz é válido para as línguas estrangeiras, como é o caso do Espanhol, que estava a falar? É só para me situar.</i></p> <p><i>B1-Sim, sim, a minha experiencia é nisso. Com o avançar do tempo, depois de algumas aulas observadas, começamos a pedir que já haja mais autonomia na planificação de uma Unidade e tudo os que isso acarreta: objetivos, programação de estratégias, recursos, materiais, que começam, por ser feito em pares ou em grupo, antes de avançarem.</i></p> <p><i>No seio daqueles estagiários, no grupo de três, dois, três no máximo, inicialmente-como eu dizia- as aulas não são dadas individualmente, eles começam por intervir a par, por exemplo, numa aula de 90 minutos, agora de 45, fazemos metade, metade. Elas planificam em conjunto, apresentam-me as propostas, organizam-se para a leção daquela aula, distribuem as tarefas, e a aula é dada pelas duas, numa fase formativa. Depois mais tarde, é-lhes pedida mais autonomia, e as aulas que inicialmente eram preparadas a par, passam a ser preparadas individualmente. A aula é, pura e simplesmente, dada por cada estagiário do princípio ao fim.</i></p> <p><i>Costumamos discutir o que acontece nas aulas a que elas assistem, das tarefas que eu apresentei, o que elas acharam, até das intervenções dos alunos, se tomariam aquela decisão, a abertura, portanto, para vermos o que pode falhar até no nosso dia-a-dia, na nossa leção.</i></p>	
--	--	--	---	---	--

			<p><i>Ser supervisor é ser tudo isto e muito mais e ainda ter disponibilidade para mostrar o seu trabalho e colocar o seu trabalho ao dispor dos outros que o podem ver e analisar.</i></p>	<p><i>Ninguém está imune ao erro, às vezes tomamos uma decisão que parece ser acertada no momento e, depois, em discussão na reunião, percebemos que podíamos ter feito de outra forma, que poderíamos ter agido de outra maneira, o importante é que elas retirem informação para o que elas fazem durante a fase mais formativa, digamos assim. Depois, quando começa a haver mais trabalho da parte delas, as reuniões são para ver matérias, rever planificações, que recursos estão a utilizar, o que têm preparado para o próximo grupo de aulas assistidas, etc.</i></p> <p><i>Por vezes, faz parte das tarefas delas prever atividades da parte departamental, da parte da área disciplinar; não só atividades com a turma, dentro da aula, mas também uma ou outra atividade extracurricular.</i></p> <p><i>Às vezes, até em sala de aula é preciso intervir, se eles estão a dar uma aula, mas eu vejo que os meus alunos não estão a perceber, uma aula que esteja à responsabilidade deles, a turma é minha, eu sinto-me, às vezes, na necessidade e direto de interromper, cordialmente e com maneiras, para não minorizar o professor que está lá à frente dos alunos, mas, quando é preciso, peço para explicar aquilo outra vez, para dizer aquilo de outra maneira, para depois na sessão de discussão, por isso na mesa, e todos, não só o elemento em causa, contribuam.</i></p> <p><i>Se há uma situação mais constrangedora, se há uma situação em que se vê que o professor estagiário hesitou, se ficou uma pergunta no ar que não ficou esclarecida, também tento que eles percebam que é</i></p>
--	--	--	---	---

				<p><i>prejudicial para os alunos ficarem com esse handicap.</i></p> <p><i>IN- Vão assistir a uma parte inicial no início do semestre ou do ano? Vão assistir às suas aulas e ficam lá quantas horas, nesse âmbito mais formativo?</i></p> <p><i>B1-É muito variável, eles cumprem o que está legislado. Não sei de cor o que está legislado, há alguns grupos que ficam mais por opção, nós damos liberdade para ficarem na escola, assistir às turmas que queiram.</i></p> <p><i>Quer na planificação, quer na observação, por vezes, na observação de materiais, na própria sala de aula, dizer que aquilo é um “tempo” e afinal é um “modo verbal”, haver ali algumas imprecisões que não forma esclarecidas e que, nas reuniões, passam despercebidas. Eu não cheguei a perguntar-lhe se ela sabia se aquilo era um tempo ou um Modo verbal, ou então porque o material foi feito à última da hora. Elas sabem que o professor está lá e a qualquer momento... Podem surgir por vezes algumas incongruências que não esperávamos.</i></p> <p><i>Eram pessoas mais velhas, e eu tive isso em consideração. Se eu não tivesse esta informação sobre elas, se fossem mais jovens, com experiência zero, eu tinha repensado e teriam ido intervir, pelo menos numa primeira etapa, numa mais calma.</i></p> <p><i>IN- Os estagiários sabem observar, preparam-se para observar outros colegas, ou isso surge naturalmente?</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p><i>B1- Penso que há grupos mais moderados que outros, como em tudo, há pessoas mais atentas a determinados aspetos que outras.</i></p> <p><i>IN- É na sala de aula que se vê melhor o professor?</i> <i>B1-Sim, é o nosso palco. Nós podemos perceber o estilo, como planeia as aulas, por aquilo que preparou, por aquilo que mostra, como realizou, há todo um processo que leva àquela aula. Depois, a consecução da aula é uma peça-chave, não quer dizer que uma aula trace o nosso destino para sempre, há aulas que não correm tão bem, por diversos motivos, mas isso não vai levar a que o estagiário chumbe. Vamos dar-lhe outras oportunidades de ver, fazer, refazer.</i></p>	
	3.CATEGORIA A ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO DA AÇÃO	Conhecimento dos formandos	<p><i>É preocupante o facto de muitos terem de se desdobrar para atender múltiplas solicitações e não ter muita disponibilidade para a prática nas escolas; o facto de este modelo lhes exigir uma carga muito grande de formações junto da instituição de ensino superior, sobrando-lhes pouco tempo e disponibilidade para a prática no terreno.</i></p> <p><i>Muitos mestrados estão a trabalhar para poder financiar este mestrado, pelo que se dividem em várias frentes...acabam por se dispersar e não se poder abordar todas as variantes formativas desejáveis</i></p> <p><i>Tenho uma imagem bem significativa. É assim que eu os vejo: a terem de se</i></p>	<p><i>Também lhes chamo alunos, peço desculpa. São os estudantes, sim, depende da disponibilidade delas, que também é muito variável. Eu posso exigir que cumpram aquilo que está na lei, mas, naturalmente, que não poderei exigir mais.</i></p> <p><i>Eu digo elas porque, em geral, só tive raparigas até agora, não tive rapazes, não, estive apensar antes de afirmar taxativamente que não tive nenhum estagiário homem. Não sei se estou a responder a tudo.</i></p> <p><i>IN- Até porque alguns já estão na profissão, não?</i> <i>Já tive essa experiência. Vejamos, há falta da tradição, há pontos estratégicos do país em que já havia o ensino do Espanhol. O que eu já tive foi grupos de pessoas que nunca lecionaram, zero, recém-licenciadas, sem nenhuma outra formação</i></p>	<p><i>A</i> <i>3</i> <i>-</i> <i>3</i></p> <p><i>B</i> <i>1</i> <i>-</i> <i>6</i></p>

			<p><i>desdobrar entre a sua vida profissional, particular, a universidade e a escola, com prazos para cumprir.</i></p>	<p><i>antes, só com licenciatura em Espanhol, com o Mestrado, estão a fazer o Mestrado para terminar essa licenciatura, uma espécie de profissionalização- digamos assim- que fica feita com o Mestrado; há pessoas que, como eu, que já tenham feito outra formação antes, outra licenciatura- neste caso, este é o caso do próximo ano letivo, que já sei que vou ter três mestrados, três estudantes, que já são licenciados no ensino de português e vêm apenas prestar provas, aperfeiçoar a parte do ensino de uma língua estrangeira- porque não têm a profissionalização no ensino de uma língua estrangeira- mas sobre esses não me posso pronunciar porque é a primeira vez que me acontece.</i></p> <p><i>B1-Não, não é suficiente, é o que temos. Se os estagiários decidirem rentabilizar esse tempo, penso que poderão tirar algum ensinamento dessa relação, tenho visto exemplos disso. As minhas estagiárias deste ano declararam que foi melhor terem ido para aquela turma mais problemática, pois os alunos precisavam de nós, foi uma mais-valia até reconheço, porque ter mais duas pessoas comigo na sala de aula foi mais dinâmico, com um perfil prático que, nestes casos de turmas mais problemáticas e mais mexidas, valorizam mais que aquelas aulas mais expositivas, mais tradicionais, e deu produto visível que os alunos palpar, ver, e foi gratificante.</i></p> <p><i>Se há pessoas que conseguem dar a volta e exceder-se na preparação, há outras que, por limitações várias, há menos disponibilidade de um lado ou de outro, nas disciplinas que estão a fazer, aqui ou na componente mais ligada ao estágio.</i></p>
--	--	--	--	---

				<p><i>Se há pessoas que são capazes de se autosuperar, de fazer um bom trabalho, há pessoas que têm limitações e não conseguem fazer.</i></p>	
		Conhecimento s dos contextos da ação		<p><i>(...) este não é o modelo ideal, em relação ao outro modelo a que assisti enquanto orientadora científica, as minhas funções eram diferentes de agora enquanto orientadora da universidade, mas, como formanda, foi há doze, treze anos, não se compra, mas também não se compara a lacuna que está só neste percurso de Mestrado. Concordemos que, com Bolonha, também a licenciatura sofreu algumas alterações, e notamos algumas lacunas na formação científica que advém, em parte, dessa transformação dos cursos, da reorganização curricular.</i></p> <p><i>O grupo deste ano eram pessoas mais velhas, mas tinham vindo estudar mais tarde. Fizeram outras coisas na sua vida, só mais tarde resolveram estudar e vieram terminar o processo da licenciatura.</i></p> <p><i>Depende, há casos e casos, depende das pessoas. Não tenho tido reações muito negativas porque também acho que temos que ser polidos na forma como dizemos as coisas, mesmo que sejam erros grosseiros. Não estamos a lidar com crianças, ou alunos de Secundário, são adultos que passaram por uma formação universitária e, de algum modo, merecem ser tratados com respeito.</i></p> <p><i>Penso que funcionará melhor se, diplomaticamente, apresentarmos as lacunas, tentarmos compreendê-</i></p>	<p>A 3 - 0</p> <p>B 1 - 5</p>

			<p><i>las, tentarmos consciencializar a pessoa que tem dificuldades naquele parâmetro, e não pode continuar a demonstrá-las, tem que as superar.</i></p> <p><i>O facto de as pessoas terem passado por uma licenciatura e estarem a terminar o Mestrado e o facto de quererem entrar para o mercado de trabalho, faz com que os estagiários por vezes ponham os seus interesses acima do que foi a sua prestação e inflacionarem a nota. Não aconteceu sempre, já tivemos grupos humildes, às vezes, há candidatos que não têm noção do que é autoavaliação e não o fazem corretamente.</i></p>	
		Regulação da formação	<p><i>- Que assuntos gerais tratam nas reuniões com outros orientadores e com o coordenador da universidade com a qual trabalha?</i></p> <p><i>A3-Para além do balanço do trabalho desenvolvido na faculdade e nas escolas pelos mestrados, traçam-se linhas de orientação e planeamento do trabalho a desenvolver.</i></p> <p><i>É feita a articulação entre o professor cooperante, o mestrando e os professores universitários responsáveis pela leção das disciplinas de IPP [Introdução à Prática Profissional], Didática e Oficina de Materiais.</i></p> <p><i>Todos os relacionados com a realidade da escola / da profissão docente...conforme a dificuldades que se apresentam e as aulas</i></p>	<p><i>[As horas para orientar são] Do horário não letivo, na componente não letiva de estabelecimento. A legislação, portanto, só prevê agora uma hora por estagiário.</i></p> <p><i>(...) Uma, uma hora por estagiário.</i></p> <p><i>Sim, penso que tem havido sempre uma sintonia grande com o Coordenador daqui, da Universidade. Eu tenho mais experiência com a outra pessoa que estava a coordenar, com o Professor [coordenador CO2] só trabalhei apenas este ano, mas trabalhámos em sintonia, não havia grande disponibilidade nos nossos horários, é verdade; também porque foi um grupo fácil e pacífico, com quem foi fácil trabalhar, nunca houve necessidade de haver muitas reuniões entre nós.</i></p> <p><i>Ele [coordenador CO2] foi à escola assistir às aulas, informalmente, falávamos sempre, informalmente, depois um bocadinho sobre, até durante as aulas,</i></p>

			<p><i>que forem observadas selecionadas.</i></p>	<p><i>vamos sempre trocando ideias e impressões sobre a prestação que estamos a ver. Quando efetivamente há alguma questão que seja pertinente de um lado ou do outro, aí sim, podemos contactar-nos via email ou telefone, ou mesmo presencialmente, mas este ano não houve necessidade disso. Já trabalhei com outra pessoa que, por disponibilidade mútua, reunia comigo, quando eu reunia, por exemplo, por causa das aulas assistidas, as reuniões eram conjuntas. Este ano não aconteceu, por indisponibilidade mútua, não tínhamos horário...</i></p> <p><i>Para além de assistir às aulas, já tive um coordenador que fazia a avaliação daquelas aulas em conjunto comigo, o que, na minha opinião, funcionava muito bem: cada um fazia o seu comentário, sem nos atropelarmos um ao outro. Como lhe disse, isso este ano não aconteceu, por indisponibilidade horária, por sobrecarga de tarefas mútua, fizemos as nossas reuniões individualmente, menos na última reunião, em que estivemos juntos, o Coordenador e as duas orientadoras da escola.</i></p> <p><i>Tem mais a ver com a experiência deste ano, esta experiência diz-me que sim, tem a ver com o que conhecemos um do outro. Eu já fui aluna deste professor [refere-se ao coordenador CO2], acabo por estar afeta ao processo, na medida em que temos alguns laços de amizade.</i></p> <p><i>(...) por exemplo, eu perguntava às minhas alunas se tinham interesse em aplicar determinadas estratégias na sala de aula, para treinar o ensinamento da Didática que traziam da Universidade, se o professor</i></p>
--	--	--	--	--

			<p><i>planificações, de que forma dados todos os conteúdos, que forma atingidos todos os objetivos, e estou a responder por mim e por mais três pessoas, muitas das vezes, que estão sob a minha alçada naquele momento.</i></p> <p><i>No meu primeiro ano, tínhamos um grupo mais “verde”, de jovens recém-licenciadas, às vezes, no início, não se conseguiam cumprir prazos na entrega de trabalhos para nós, depois diziam que tinham que entregar outro trabalho e não conseguiram terminar a planificação ou o diagnóstico das turmas... Interfere, é a verdade, agora sendo aquilo que está legislado, o que cada orientador tenta fazer é levar as coisas a bom porto com as limitações que há.</i></p> <p><i>Quando vão observar aulas, estabelecem roteiros de observação?</i> <i>B1-Depende. Já trabalhei com um Coordenador, que queria que elas fizessem uma estratégia de “drill” de repetição no ensino das línguas. Tínhamos noção que ele só iria observar aquilo naquela aula, eu fazia a minha observação como habitualmente, as estagiárias sabiam que tinham que aplicar os “drills” de repetição daquela colega.</i> <i>IN- Mais focalizada ou menos?</i> <i>B1-Menos focalizada, sim.</i></p>	
		Mediação/ resolução de conflitos	<p><i>Já aconteceu pessoas enviarem-me materiais às onze da noite para a aula das nove da manhã, felizmente, foram poucos, fiz as intervenções necessárias, mas tive que chamar a atenção para não aplicar determinado material porque naquele conteúdo não faz sentido; naquele contexto, aquilo serve para quê,</i></p>	A 3 - 0

				<p><i>o que aluno aprende, se aprende mais por fazer mais uma data de exercícios? Sempre para dar uma perspectiva reflexiva e crítica da profissão.</i></p> <p><i>Será que os alunos aprendem mais se lhes der mais três fichas? Será que é pertinente darmos sempre o mesmo? Ou será melhor por menos exercícios e treinar mais aptidões? Tento fazer isso de uma forma democrática porque é a minha forma de ver o papel do orientador, não é aquela pessoa que está num pedestal acima e que é o suprasumo do saber, não é.</i></p> <p><i>Eu, desde o início, assumo essa humildade porque acho que faz parte da profissão, mas claro que cada uma está no seu lugar, eu sou a orientadora, eles têm direito à sua opinião, dou um certo grau de liberdade, no entanto, se achar que o trabalho não está em condições, o aluno tem que reformular porque assim não passa, não pode dar aquela aula assim.</i></p> <p><i>No caso da observação dos colegas, ao início, são sempre renitentes em apontar aquilo que é mau, os mais jovens principalmente tendem a camuflar aquilo que correu mal, a apontar os aspetos mais favoráveis, e temos de intervir e explicar que apontar coisas más não é negativo, que podem ajudar o outro, que são críticas sempre construtivas, que é importante que a pessoa que esteja a ser avaliada tenha noção daquilo que faz bem e daquilo que faz mal para tentar melhorar.</i></p>	B 1 - 4
			<i>Se possível, o mestrando colabora, com</i>	<i>Nós costumamos reunir semanalmente, com uma</i>	

		Regulação da ação supervisiva	<p><i>outros colegas da escola e ou europeus, em projetos escolares nas atividades do PAAA (Plano Anual de Atividades de Agrupamento de Escolas), sugere dinâmicas e iniciativas, colaborando ou implementando a sua concretização normalmente envolvendo a parceria com a faculdade ou com outras instituições educativas.</i></p> <p><i>. Que problemas encontram os formandos na organização do ensino e da aprendizagem? Que estratégias usa para as desenvolver?</i></p> <p><i>A3- A prática reflexiva sobre observações de aulas e o recurso a leituras de artigos sobre vários temas pertinentes para a lecionação de conteúdos e sobre a relação pedagógica com os alunos...</i></p>	<p><i>periodicidade regular, conforme o trabalho, habitualmente são duas vezes por semana, durante uma hora, basicamente, hora e meia às vezes. Quando há um acumular de tarefas, quando se aproximam aulas assistidas, ou outros trabalhos, que assim o exijam, fazemos mais do que duas reuniões semanais, embora também haja abertura para contactos por email, por telefone.</i></p> <p><i>A minha disponibilidade para o estágio é quase total, isto é, permito que os estagiários me contactem fora do horário de trabalho, há grupos que respeitam um bocadinho menos, depende de ano para ano, os estudantes que integram a PES (Projeto para a Educação Sexual).</i></p> <p><i>Umas tarefas que eu proponho são também variadas, dependem do contexto das turmas que vou tendo de ano para ano. Habitualmente, as estagiárias são convidadas a intervir em duas turmas, uma de Básico outra de Secundário, podem assistir a todas as minhas turmas, a todas as minhas aulas, mas em geral, neste novo modelo que começou, assistem às aulas das turmas em que intervêm e, por vezes, podem ser chamadas a vir a assistir a aulas de outras turmas, se me interessar que elas vejam, aplicado a uma determinada estratégia ou um determinado recurso, ou até por causa das características de uma turma, que sejam diferentes das características da turma a que elas estão a assistir.</i></p> <p><i>Claro que cada um tem as suas inúmeras atividades e responsabilidade, de certo modo, mostra esta carga</i></p>	<p><i>A</i></p> <p><i>3</i></p> <p><i>-</i></p> <p><i>2</i></p> <p><i>B</i></p> <p><i>1</i></p> <p><i>-</i></p> <p><i>1</i></p> <p><i>1</i></p>
--	--	-------------------------------------	--	--	---

				<p><i>de tarefas que o professor tem no seu dia a dia e que vão-no levando ao isolamento, na minha opinião, afeta mais uns que outros, mas não permite realmente este entrosamento que poderia haver.</i></p> <p><i>Também nunca tive um caso assim mesmo assustador, de dizer que aquela aula não serviu para nada, em que não podia aproveitar nada dali e os meus alunos estavam a ser prejudicado. Porquê? Porque há muito acompanhamento da minha parte, elas não vão dar uma aula sem me apresentarem tudo aquilo que vão dar aos alunos, desde os exercícios, alínea por alínea.</i></p> <p><i>(...) É fundamental qualquer professor ter consciência das suas lacunas. Eu, no Espanhol, faço um investimento diário na minha formação, não sou nativa e faço questão de passar isso aos meus estagiários. Desde o início lhes digo, aos estagiários e alunos, não sou um dicionário, pode acontecer que um aluno me pergunte, em sala de aula, como se diz tijolo, e eu posso não me lembrar, ou posso nunca ter visto a palavra tijolo porque não trabalhei com ela.</i></p> <p><i>Admito e exponho, desde logo, que, se estou a dar uma aula de culinária, não tenho que saber como se diz “tijolo”, e não é o fim do mundo para os meus alunos. Da mesma forma, não espero que um estagiário que esteja dar uma aula sobre saúde, saiba como se diz “esfregona”, desde que haja rigor e responsabilidade.</i></p> <p><i>Eu não invento como se diz a palavra, mas digo ao aluno para procurar no dicionário e dizer-me na próxima aula. Tento dar-lhes estratégias, mas se eles</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p><i>quiserem dizer ao aluno que não se lembram, mas que na próxima aula dizem-lhe, eu não me importo, quer uma quer a outra são pertinentes. No Português é outro tipo de questões... de aspetos, mas é esta a ideia.</i></p> <p><i>Faço questão de mostrar aos meus estagiários.</i></p> <p><i>Eu costumo fazer uma observação descritiva, faço uma síntese daquilo que é a aula. No início do ano, faço-lhes uma apresentação daquilo que eu espero ver, dentro e fora da aula, e a partir da primeira crítica, faço referência aos pontos altos e baixos, estabeleço metas para as aulas seguintes, nestas eu vou estar atenta a tudo, o que correu menos bem na primeira sessão, alerto-os para esse facto.</i></p> <p><i>No caso das línguas, se há uma colega com dificuldade na pronúncia de determinado fonema, eu vou dizer que apresentou essas lacunas naquela aula e pergunto se as colegas estiveram atentas a isso; se não estiveram, na próxima aula, vão estar, tomar nota das ocorrências, porque não quero ser a única a dizer aquilo que ouvi, pois eu posso ter ouvido mal, e vindo dos colegas, dos pares, é, ao mesmo tempo, um reforço para a pessoa que está a ser avaliada, que não sejam apenas críticas positivas mas também negativas e construtivas.</i></p> <p><i>(...) A nossa avaliação [das aulas observadas com carácter formativo] é maioritariamente qualitativa. Na reunião final, é discutida com o Coordenador, nós propomos a nota, concordam ou não, sempre que possível, chegamos a consenso, não tem havido disparidades nas propostas, em geral, estamos em</i></p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>consonância. Naturalmente, há divergências, no caso do Português o trabalho foi um, no caso do Espanhol foi outro, mas tentamos chegar a consenso para haver um equilíbrio porque há só uma nota, não há uma nota para cada disciplina.</p> <p>Quando eu faço autoavaliação, é sobretudo a nível qualitativo, não lhes peço que se autoavaliem quantitativamente, isso só acontece- penso- na reunião final entre o Coordenador.</p>	
		<p>Reflexão e Supervisão e Desenvolvimento</p>	<p>- É condição fulcral a experiência de ensino e o perfil do professor-cooperante. A formação extra será uma mais-valia óbvia, apesar de, neste modelo de mestrado, se ter registado uma diminuição da importância do professor que trabalha nas escolas, se compararmos com o modelo anterior a 2005.</p> <p>Penso que precisaria de ser reestruturado para um modelo mais semelhante ao que existiu até 2005, em que existia mais tempo de contacto direto com a vivência escolar.</p> <p>IN- O modelo de formação, Mestrado em Ensino, oferece condições para desenvolver esses conhecimentos nos mestrandos?</p> <p>A3- Deveria ter um pendor mais prático e focalizado em dimensões didático-relacionais.</p> <p>IN- Considera que essas reuniões podem ajudá-la a aprender a sua profissão, a reaprender ou apenas a orientar melhor os</p>	<p>De vez em quando, vou dizendo outras coisas que não sejam professora cooperante, apesar de sim, ser essa a designação. De vez em quando, saem-me outros termos diferentes.</p> <p>Na minha opinião, o trabalho com adultos e alunos universitários permite-me crescer porque vou contactando com novos recursos, novas estratégias, metodologias e isso também me mantém motivada para experimentar outras coisas com os meus alunos.</p> <p>Eu gosto de pensar que a formação com a qual eles saem é diferente da com que eles entram, gosto de pensar que pode contribuir para que eles se tornem melhores profissionais, pelo exemplo que tento transmitir, porque acho que uma pessoa não pode orientar estágio se não tiver o mínimo de ética profissional, de brio também, que não se sinta à-vontade suficiente para abrir a porta da sala de aula a estranhos.</p> <p>Supõe, da parte do orientador, uma responsabilidade acrescida, também a vontade formadora e também passar aos outros o que acha que é uma mais-valia</p>	<p>A 3 - 5</p> <p>B 1 - 1 0</p>

			<p>mestrando?</p> <p>A3- A partilha de conhecimentos e boas práticas é benéfica para todos, para os mestrando mas para quem orienta também.</p> <p>Aprendo a orientar e supervisionar, ou seja, a ajudar, apoiar e criticar positivamente para melhorar as práticas.</p>	<p>da sua vocação, na sua formação. Portanto, aquilo que eu tento transmitir aos estagiários é a minha ética profissional, não a minha forma de trabalhar porque é apenas uma, pode haver muitas outras.</p> <p>Naturalmente, contactamos com diversas pessoas neste trabalho, com perfis, características, formas de estar diferentes, uns mais jovens outros mais velhos- já orientei pessoas mais velhas que eu e nunca houve problema nesse sentido, tem corrido sempre bem o trabalho- porque eu assumo eu não são só eles que aprendem, eu também aprendo, estou lá na disponibilidade de aprender também.</p> <p>Cá está, aí eu penso que o modelo atual não é o que privilegia mais a relação pedagógica, claro que o contacto não é o mesmo que no modelo tradicional, em que as turmas eram do estagiário o ano inteiro, por esse modelo, sei avaliar. Também acho que se é o modelo que temos, é o dispositivo legal que temos, também depende da disponibilidade dos formandos investir nessa relação. Nós temos um X de horas em que eles devem estar em sala de aula, se são suficientes? Não lhe posso dar uma resposta de sim ou não, depende dos estagiários, depende...</p> <p>Nunca poderia deixar que elas fossem sozinhas, no sentido de avançar com coisas que eu não tenha visto.</p> <p>Aprendo com eles, aprendo comigo, aquilo que poderei fazer melhor da próxima vez, se eu lhes passar esta vontade para aprender, já estou a cumprir uma boa parte da minha tarefa. Na minha</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p><i>opinião, não se pode ser professor, se não se gostar de aprender, e isso é algo que teremos sempre connosco, passe o tempo que passe, esta disponibilidade para saber um pouco mais, para fazer diferente, para ir um pouco mais longe, tem de estar connosco, porque não é uma profissão que permita que estagnemos, resignem.</i></p> <p><i>Aprender a lidar com as suas fragilidades, todos temos, e já me aconteceu aparecer uma palavra, eu não me lembrar, mas as estagiárias sim. Eu dei-lhes essa liberdade, que se alguma vez acontecesse, elas que fizessem o favor de intervir, que a mim não me parece nada mal. Cá está, se elas aprendem comigo, eu também posso aprender com elas, não estamos em pé de igualdade para prender tudo umas com as outras, mas é uma experiência que pode ser uma mais-valia para as duas partes.</i></p> <p><i>Naturalmente, esta função é de muita complexidade porque tem que ser professor e professor de professores, é um grau de complexidade acima, e já teve episódios menos agradáveis que contribuíram para a sua formação? Os episódios menos agradáveis também contribuíram para o nosso crescimento profissional, para a nossa aprendizagem, para o desenvolvimento profissional de quem está neste terreno. Tem alguns episódios que queira partilhar, episódios menos agradáveis com que aprendeu e mais agradáveis também com que aprendeu?</i></p>	
--	--	--	--	--	--

ANEXO nº21: ANÁLISE do discurso – Entrevistas dos coordenadores: CO1 e CO2

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Exemplificação		
			CO1	CO2	
TEMA 1. CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO	1.CATEGORIA PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	Idade e sexo	58 Masculino (nacionalidade: americano)	43 anos, Masculino	
		Situação profissional	<i>Leitor especialista com mestrado em Inglês como segunda língua.</i> <i>Professor de IPP (Introdução à Prática Profissional).</i> .	<i>Director do Curso de mestrado de ensino do português e do espanhol, ou do português e do francês, para o 3º Ciclo e Secundário para 3º ciclo e secundário. E para além de desempenhar cargos da Direção. Como dizia, adjunto da Direção do Departamento de Pedagogia e Educação para um mandato de dois anos. E fui, também, por um período de dois, três anos, que terminou no final do ano de 2012 ou princípio de 2013, fui vice-presidente do Conselho Pedagógico da Escola de Ciências Sociais.</i> <i>Sou Professor e para além de desempenhar cargos da Direção. Como dizia, adjunto da Direção do Departamento de Pedagogia e Educação para um mandato de dois anos. E fui, também, por um período de dois, três anos, que terminou no final do ano de 2012 ou princípio de 2013, fui vice-presidente do Conselho Pedagógico da Escola de Ciências sociais.</i>	
		Experiência profissional/ tarefas que realiza	<i>Desde 1989, desde o estágio do Ramo Educacional, estive 15 anos a trabalhar e depois parei 4 anos, recomecei, mas é mais de 20 anos de experiência.</i> <i>Oriento os mestrandos orientei o Ramo educacional, dou Didática na universidade, sou mentor dos estagiários do Mestrado em Ensino de Inglês, nas suas</i>	<i>O Conselho Pedagógico não me ocupou muito tempo, foi um órgão que teve um funcionamento um bocadinho mais esvaziado do que aquilo que nós esperaríamos e, portanto, não foi muito... A Direção do departamento, sim, ocupava-me muito tempo- a Direção como adjunto, claro, nunca a Direção como Diretor. Agora, o cargo que me ocupa mais tempo é, efetivamente, o cargo de Diretor de Curso, não é? Eu diria que se, até eventualmente em prejuízo da investigação e da lecionação, não é? Porque me ocupa muito tempo...</i>	

			<p><i>práticas nas escolas, agora chama-se IPP, Introdução à Prática profissional, 1, 2, 3, e 4. Também faço a orientação na realização do relatório final para a defesa oral e escrita, do mesmo relatório.</i></p> <p><i>Sou orientador de teses, de relatórios.</i></p> <p><i>Sou assistente da aprendizagem, Assistant in learning. Supervisor é mais para uma fábrica, não é para mim.</i></p>	<p><i>Sim, sim, dei [aulas] para além do ano de estágio (...) no 3º Ciclo e Secundário. No meu estágio, tinha duas turmas, uma de Português, outra de Francês, do 3º Ciclo, 7º e 8º ano, que eram da minha total responsabilidade. Participava autonomamente nos Conselhos de Turma, nas reuniões, etc. E depois no secundário, e um bocadinho à laia daquilo que acontece agora, lecionávamos aquilo que nós chamávamos de aulas de regência, isto é, regíamos algumas aulas- é muito pomposo, ainda não tinha aparecido este termo- nós lecionávamos blocos de aulas que eram muito alargados em turmas de 11º ano, sim, de Secundário, de 10º e 12º. No ano seguinte, sim, tive horário completo com duas horas extraordinárias, o que é fantástico.</i></p> <p><i>(...) veja bem, na escola (nome da escola) aqui, foi a escola em que estagiei. Como, modéstia à parte, tinha uma nota bastante razoável, no concurso, fiquei na primeira parte, ainda como professor provisório na escola em que estagiei, que era a escola do meu desejo, estar ali sem estar sob aquele protectorado - como agora se diz- sem a Troika, porque ao fim ao cabo eu tinha tido uma Troika, o meu orientador da Faculdade e dois orientadores da escola, isto na minha cabeça era assim. Fui para a escola, mas tinha horário zero e fui para outra escola da cidade, a (nome da escola), tinha vários horários. À escolha e escolhi um com Português, eram 24 horas letivas, tinha oitavos e décimos, assim com grande fartura.</i></p> <p><i>[Acumulou] uma experiência que foi um modelo anterior de 5 anos, não é? E agora este, que habilita para o Mestrado em Ensino, que é uma experiência diferente, uma vez que apanhou aquela fase, também, de transição para o modelo de Bolonha.</i></p> <p><i>Estou à frente do Curso como Diretor há cerca de quatro anos. (...) Neste momento, desempenho só este (cargo). Até fevereiro deste ano, fui adjunto da Direção do Departamento...</i></p> <p><i>Eu acho que dois anos é uma boa experiência, ainda melhor que a tenha tido, provavelmente, consegui fazer o trabalho se não a tivesse, mas sou um profissional diferente. Nós somos fruto do nosso percurso.</i></p>
--	--	--	---	--

	2. CATEGORIA FORMAÇÃO	Formação profissional (geral)	<i>Estudei na universidade de Havai, nos USA, fiz um mestrado de IFL, Inglês como língua segunda. (...) É sobre didática e pronúncia, escrita e também com uma componente de orientação em formação inicial de professores, pessoas que querem entrar na profissão.</i>	<i>Línguas e Literaturas e Formação de Professores no âmbito do mestrado e do doutoramento.</i>	
		Formação na área da supervisão	<i>Sim, posso dizer que é uma formação em supervisão. Dois anos, quatro semestres.</i>	<p><i>Não tenho formação específica para, não tenho formação específica no sentido de nunca frequentei nenhuma formação, cujo nome fosse a Supervisão Pedagógica, não é? Nesse sentido, não tenho formação específica e portanto (...)</i></p> <p><i>É, até porque na Supervisão, por exemplo, surgiram já, embora já existissem, quando eu tive que fazer as primeiras provas para passar... Os Mestrados em Supervisão, por exemplo, surgiram já, embora já existissem, quando eu tive de fazer as primeiras provas para passar de Assistente Estagiário para Assistente, portanto, ao fim dos quatro anos de contrato, havia Mestrados no Minho e nós não tínhamos Mestrados, tínhamos outro tipo de formações mais genéricas em Ensino e havia no Minho, em Aveiro, que fossem apelativos e interessantes para este tipo de... de atividade e era muito penoso, acabávamos a fazer provas de aptidão, capacidade científica e aptidão pedagógica- julgo eu que era assim- que dava equivalência ao Mestrado. E, portanto, muito numa linha, com um orientador para, para se fazer algo que era semelhante a uma tese, que depois era defendida, tal, tal. Formação específica assim, não, não tive.</i></p> <p><i>Como é óbvio, nós depois vamos fazendo, quando somos chamados a lecionar determinado tipo de Unidades Curriculares- sei lá, nós temos umas Unidades Curriculares no Mestrado, que se chamam Metodologias do Ensino da Especialidade e são, assim numa abordagem muito simplista e redutora, são uma espécie de aprofundamento da Didática avançado, ou uma coisa assim. Vamos imaginar uma coisa desse género: quando fui chamado à leção, ou a pares ou a solo, desse tipo de Unidades Curriculares, para o</i></p>	

				<p><i>Mestrado em Supervisão, como é óbvio- para além de que, no meu trabalho, sempre entendi e não é que tenha de haver sempre uma grande dose de autodidata no professor universitário, mas eu entendo que temos que ter competências para adquirir outras competências e outras valências, em determinados aspetos, que não passem pela necessidade de formações, até que, pela lógica dos nossos percursos, quando se faz um Mestrado em determinada área é, eu depois não vou fazer outro Mestrado, o percurso terá de ser um Doutoramento.</i></p> <p><i>Agora o que acontece é que tem de haver o interesse em participar em tudo o que seja conferências ou ciclos de conferências que sejam aqui dinamizadas em Mestrados de Supervisão e procurar algumas referências bibliográficas sobre modelos de formação, modelos de supervisão.</i></p> <p><i>A Universidade recebe-os [orientadores], não lhes dá facilidade nenhuma, não há, pelo facto de terem sido professores cooperantes, penso que não, uma redução em propinas, não há uma coisa que esteja prevista.</i></p> <p><i>(...)Existe o Mestrado em supervisão Pedagógica que abriu nesta edição...</i></p> <p><i>Que não sei se isso [formação em supervisão] se faz, penso que isso se faz, se há uma redução... Eu acho que aqui aconteceu a dada altura. O que acho curioso é que, no nosso Mestrado em Supervisão, acontece depois apanharmos nas escolas pessoas que passaram o Mestrado em Supervisão, mas também há pessoas que, naquela fase de alargamento, tínhamos que ter estagiários em todas as escolas e mais, e eram pessoas recrutadas, que nós sabíamos que formação tinham, falávamos um pouco com eles para perceberem o que se pretendia do trabalho, falávamos do trabalho deles, mas era tudo muito...</i></p> <p><i>E agora aparecem aqui, no Mestrado em supervisão, e a motivação para virem é curioso, é o facto de terem orientado estágios durante um ano, episodicamente. Já querem saber mais sobre o assunto porque querem passar dessa visão do ser orientador de estágio, para o que é a história da Supervisão que, aparentemente, fez. Querem ser</i></p>
--	--	--	--	--

				<p><i>informados, e tem acontecido muito. Depois, quando são chamados, e é isso que eu acho fundamental, por exemplo, nós tivemos aqui as jornadas do Departamento no verão passado, e muitos deles vieram apresentar comunicações que resultaram da tese de Mestrado deles.</i></p> <p><i>É muito gratificante ver que essa rede, mesmo até nas suas pontas mais difusas, de orientadores ou professores cooperantes, continuam a aparecer por aqui. No outro dia, cruzei-me com uma pessoa que fez Mestrado aqui e neste momento está a fazer o Doutorado em Ciências da Educação, e que será, certamente, uma temática que terá a ver com as práticas de Supervisão. Não sei, mas apostaria fortemente que é isso que se passa e acho que isso é fundamental que tenha essas características.</i></p>	
<p>TEMA 2.</p> <p>PERFIL DO PROFESSOR A FORMAR PELO ENTREVISTADO</p>	<p>1.CATEGORIA</p> <p>CONHECIMENT O DOCENTE (científico e didático)</p>	<p>Perfil de desempenho</p>	<p><i>Deve ser um professor humanista, comunicativo, que coloca o aluno no centro da aprendizagem e que deve centrar o seu trabalho na “targuet language (língua-alvo). Isto raramente acontece!</i></p> <p><i>IN- Partilha a sua “ideia de professor a formar” com os orientadores da escola?</i></p> <p><i>CO1- Sim, é a melhor linha de orientação dos nossos trabalhos: como é aprender, qual é a melhor maneira, mas na realidade, as forças em volta, a realidade das escolas é contra a minha a ideia que quero pôr em prática. Essas forças ganham neste momento.</i></p>	<p><i>Penso no professor que podia constituir uma mais-valia para o sistema, que podia constituir-se um professor mais multifacetado, etc, eu penso que a tónica na flexibilidade é fundamental. (...) o professor que seja competente...</i></p> <p><i>[Um tipo de professor]Mas eu disparei imediatamente perfil.</i></p> <p><i>Era suposto pô-los [aos alunos]a pensar e eu acho que, para resumir, o professor que eu gostaria que passasse pelo nosso processo formativo e fosse lançado- entre aspas- no sistema, gostava que tivesse estas características.</i></p> <p><i>Vou resumir, que fosse proactivo a nível da compensação ou do aprofundamento dos aspetos científicos das disciplinas que leciona, que fosse capaz de refletir sobre a sua prática, não num sentido puramente mais superficial, fez bem, fez mal; fez bem, vai ter uma boa classificação; fez mal, vai ter uma má classificação, mas reflexão que seja mais transformadora, que leve a valorizar e isso é muito notório nos relatórios de prática.</i></p> <p><i>E também a capacidade para... o que é difícil pedir isto nestes dias de hoje às pessoas, a capacidade para inovar, porque as pessoas respondem imediatamente: “Eu gostava, mas não posso”, porque os alunos, especialmente os que têm alunos em anos com exames</i></p>	

			<p><i>nacionais. As práticas das condições de avaliação condicionam depois muito e também porque me dizem que a capacidade para inovar, como dizia eu, e capacidade para, vamos imaginar, no caso específico do Ensino da Literatura, ou sobre o trabalho da Literatura, que fossem capazes para fazer um trabalho que não fosse tão estereotipado.</i></p> <p><i>Temos os “Perfis de Desempenho dos Professores”, temos e podemos recorrer a uma série de documentação, temos o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada, que destaca determinado tipo de aspetos, e é um documento consultável e dá, e que se filia em determinados tipos de pressupostos teóricos, e temos, por exemplo, está-me a ocorrer umas coisas que possam estar escritas sobre.</i></p> <p><i>[os orientadores]E exprimem e dizem, efetivamente, que concordam connosco e dizem que profissional querem ser. Fundamentalmente. Ser dinâmico. Ser dinâmico, no sentido de estar preparado. Hoje, com toda a mudança de legislação, de enquadramento de disciplinas, de regularização, o professor não pode entrar em pânico e crashar, como os computadores, nesta situação. Tem que pegar naquilo e perceber que querem que ele faça e, sobretudo, qual é a margem de manobra que poderá ter.</i></p> <p><i>Sim, os professores cooperantes, [com quem está a trabalhar], estão a desenvolver essas capacidades.</i></p>	
		Utilização correta da língua materna (de ensino)	<p><i>Os orientadores queixam-se muito do nível deles naquilo que são as competências diretamente ligadas com as disciplinas que têm ou que vão lecionar. (...) eu até diria que é sobretudo na área do português, mais do que na área da língua estrangeira.</i></p> <p><i>Às vezes, ficamos muito surpresos quando os alunos têm dificuldades aqui, têm lacunas ali. Não me impressiona e falo dos professores [refere-se a formando] que acompanho, no geral, e que são professores de português e língua estrangeira, não me choca muito. No caso da língua estrangeira, é complicado se o aluno não domina a</i></p>	

				<p><i>língua porque a aprendizagem das línguas, funcionando por desenvolvimento de competências, é algo que não acontece de um momento para o outro, não é algo que se possa compensar, como se pode compensar a leitura dum autor que se desconhece em português, ou de um conteúdo gramatical, de forma mais explícita.</i></p> <p><i>As mais diversas, muitas das vezes, dependendo da gravidade, em situações que sejam identificadas determinadas lacunas, estas poderão ser compensadas com sugestões de leitura, com discussão do tema, com o aprofundamento do tema para depois podermos discutir ou fazermos um trabalho um pouco mais diretivo, às vezes acontece isto, em aspetos de natureza gramatical, já me apercebi que os professores cooperantes trabalham como se fosse um aluno numa disciplina específica, é quase um trabalho de tutoria, num sentido muito restrito, ou para colmatar aquela lacuna específica, ou se for uma coisa mais a longo prazo, ir mostrando a recorrência do problema e a premência de corrigir, de que tem que ser algo sistemático, se lá, carências a nível de expressão verbal. Outros aspetos de natureza mais pedagógica, passa pela identificação do problema, a pessoa consciencializar-se que aquele tipo de atuação não funciona e que tem que experimentar outros, dar-lhe a hipótese de experimentar.</i></p>	
		<p>Conhecimento científico e metodológico e programático</p>	<p><i>COI- O que se poderia melhorar já é mais tempo na escola com a supervisão de membros da faculdade e dos professores cooperantes. Podemos ter aulas lá, na escola deles. Nem precisam de vir cá à faculdade. Nós é que precisamos de ir lá.</i></p> <p><i>IN - Os professores universitários aceitavam isso?</i></p> <p><i>COI- Não, mas isso não tira o valor pedagógico dessa prática: if you want do something right... (se queres fazer uma coisa bem feita...)</i></p>	<p><i>Às vezes, ficamos muito surpresos quando os alunos têm dificuldades aqui, têm lacunas ali. Não me impressiona e falo Quando um estagiário me aparece e diz que tem dificuldades em determinados níveis porque não conhece, por exemplo, nunca trabalhou- vamos imaginar agora, por absurdo, Alexandre Herculano, poesia contemporânea, não faz ideia quem é Al Berto ou não faz a mais pequena ideia do que Alexandre O'Neill escreveu... acho que isso não é problemático, ele não tinha que aprender tudo na licenciatura, aquilo que me preocupa é o facto de ter um profissional que, perante um programa escolar que lhe propõe determinado tipo de trabalho, ele, para já, não ir... não reagir atempadamente, ter que ser solicitado para “veja lá”.</i></p>	

				<i>Como depois vai trabalhar isto, convinha preparar-se do ponto de vista científico. Descobrir ali, três dias antes, que tem que ir buscar a uma Sebenta qualquer, meia dúzia de banalidades, que já estão no Manual. É o professor que reproduz o manual e não se preocupa em identificar “eu tenho esta lacuna”... não é problemático, nem sequer é uma falha na minha formação, é impossível que uma licenciatura possa habilitar para tudo, muito menos uma licenciatura que, neste momento, é de três anos, é...</i>	
		Conhecimento cultural (Exposições, cinema, teatro, publicações)		<i>Não podemos ter uma perspetiva elitista, para se ser professor de Português e para se trabalhar Literatura na sala, com propriedade, tem que se gostar de Lobo Antunes, mas eu acho que tudo aquilo que lhes mostrei e confronto-me com situações de alunos que nunca leram Kafka, mas não me preocupa. Um aluno que não faz ideia quem é Kafka, já me preocupa um pouco mais, é uma questão de cultura literária que perpassa já, quando se diz que é kafkiano. É capaz de dizer, “Eu estive nas Finanças e na Câmara e passei por um processo kafkiano”, mas não faz ideia de onde aquilo vem. É este tipo de base, de lacuna de base, que, embora os alunos sejam muito trabalhadores e compensam, ou tentam compensar, mas é complicado porque, às vezes, têm alunos à frente que tem referências culturais mais vastas, mas é importante que eles se apercebam disso, não é punir o aluno [refere-se ao formando], por isso, já tem punição que chegue.</i>	
	1.CATEGORIA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Conhece/envolve os alunos		<i>E digo-lhe que conheço bastantes profissionais que punham os alunos a gostar das aulas, e o gostar das aulas- e eu não escondo que tenho uma dissensão com o atual ministro, sobretudo porque acho que ele tem um problema freudiano com o prazer; ele tem um entendimento da escola que, para aprender, tem que doer- eu entendo que as pessoas podem viver estas situações, fazem parte da vida, cada um tem as suas vivências, mas eu entendo que o prazer não tem que vis associado à dor necessariamente.</i>	
		Organiza o ensino e a aprendizagem	<i>Também os Programas... nós estudamos na faculdade. Os conteúdos que</i>	<i>Normalmente, centramo-nos naquilo que é a preparação do trabalho ou, mais específico, aquilo que vão lecionar ou o que os estagiários vão lecionar, afinar estratégias, ver se estamos de acordo ou se não</i>	

			<p><i>apresentam na sala de aulas nem sempre estão de acordo com as ideias transmitidas e o compromisso nem sempre é fácil. Os professores cooperantes dizem quais são as minhas ideias e o que é preciso fazer com se fazer isso com escolha múltipla, gramática.</i></p> <p><i>Os conteúdos de gramática por exemplo surgem pouco contextualizados. É só metalinguagem, por exemplo: o presente perfect é formado com isto, isto, isto.</i></p>	<p><i>estamos de acordo; reunir ou depois fazermos essa reflexão sobre aquilo que foi o desempenho a nível da prática, como é que as coisas funcionaram, o que é que poderia ter sido diferente ou não, quais são os aspetos, como é que o percurso está a correr; que tipo de Intervenção específica é mais necessária com aquele elemento ou com o outro elemento.</i></p>	
		Promoção da autonomia dos alunos	<p><i>Não sei. Qualidade, não sei. Sei que não existe autonomia, acho que não existe autonomia dos alunos do ensino secundário, no 12º, e até em algumas situações dos alunos da universidade. Os professores queriam que eles tivessem autonomia e espírito crítico... Isto não está a acontecer... Isto está nos programas, mas não está na realidade prática das escolas nem da universidade. É um golpe, há muito trabalho para fazer e acho que os professores na universidade não têm paciência para trabalhar o suficiente com os alunos.</i></p>		
	3.CATEGORIA RELACÃO PEDAGÓGICA	Estabelecimento de uma relação pedagógica de qualidade		<p><i>Embora se perceba, e eles dão muito conta disso, tem sido gratificante. Mesmo que eles achem, a pergunta é: "Mas porque é que eu agora tenho de ter Psicologia Educacional". Muitas das vezes no relatório, quando têm de fundamentar determinado tipo de atitude, determinado tipo de opção que tomaram, vêm perguntar: "Mas esta cadeira não serve para nada? Andamos aqui a aprender uma série de coisas sobre</i></p>	

				<i>mediação, sobre isto e aquilo, sobre o outro, esta História da Educação não é muito interessante” E depois estão a discorrer sobre e dizem que já os gregos faziam não sei o quê. Aquilo não é uma coisa que tenha aparecido do nada, ou vão buscar princípios do ensino jesuíta e vão comparar com não sei o quê, por exemplo, aprenderam aquilo ali e vão integrando esta formação.</i>	
		Colaboração e participação			
		Valorização da escola		<i>Até também ao próprio nível de integração na escola, como é que a integração na escola se está a processar ou não; os estagiários participam mais ativamente ou menos ativamente nas atividades da escola. São os tipos que podem abranger todo o tipo de reuniões da escola... do estágio.</i>	
	4.CATEGORIA ATTITUDES FACE À DOCENCIA	Reflexão para e sobre a prática		<p><i>Quero que seja proativo, nesse sentido, e depois que seja capaz de refletir sobre. Quando se fala nesta capacidade de refletir sobre a prática, é importante, muitas das vezes, os professores cooperantes – e isto é algo que eu julgo que é muito importante que estejam em sintonia relativamente àquilo que é refletir sobre a prática.</i></p> <p><i>[É uma reflexão sobre a prática que seja consequente] E temos tido boas experiências a este nível, isto é, um entendimento sobre a prática que vai além do fez bem, fez mal, sem fundamento, e é um bocadinho aquele género de confissão; fez mal, cobra-se a penitência: “Vai e não voltas a pecar”. É uma reflexão sobre a prática que seja consequente, que seja transformadora.</i></p> <p><i>Eram momentos em que as coisas com os alunos não tinham corrido bem, estratégias que ele montou e até tinha fundamentado e que achava que iam correr muito bem porque... Não correram bem e isso levou a que ele fizesse leituras posteriores e que, por exemplo, tinham a ver com a relação em trabalhar determinados conteúdos, em interface com o cinema, porque era uma das paixões dele e onde ele tem formação também, e essa é uma capacidade de refletir sobre a prática para melhor.</i></p>	

		Desenvolvimento (pessoal e profissional)	<p><i>IN-É difícil conciliar o trabalho teórico na universidade com o prático nas escolas, é isso?</i></p> <p><i>COI- Sim, e também com as deslocações, alguns estão em (nome da cidade) outros na (nome de uma zona da capital).</i></p>	<p><i>Quando sofrem [os formandos], é no sentido de, porque estou a ver duas ou três pessoas que insistem que esta é a sua profissão e, claramente, não estão talhados para isto, nós não podemos dizer à pessoa que não está talhada para isto, mas não está, não está porque a pessoa, no seu lado pessoal, precisa de uma intervenção centrada. A pessoa não tem problemas, mas depois, numa situação de tensão, revelam-se todos e quando vimos uma pessoa cair como um castelo de cartas à nossa frente, na maior parte das vezes são adultos, não são miúdos que ganham ou tentam ganhar a sua vida e ficam-nos com um ódio tremendo porque somos nós quem tem que lhes comunicar estas coisas e que os confrontar.</i></p> <p><i>Há duas ou três situações em que as pessoas sofreram muito com este processo e eu me apercebi que há pessoas que querem muito que nós os formemos como professores, mas não conseguem eles fazer parte do processo. Vemos a pessoa a sofrer contra nós e eu não sei o que lhe fazer, não é suposto ser pai porque a pessoa não quer, não é aquele o meu papel, posso sugerir, mas não posso entrar em intimidade. As pessoas sofrem, ficam a sofrer, fazem o luto destes processos que às vezes é o resto da vida. Já me aconteceu- embora não crie inimigos- mas já me aconteceu uma vez ou duas pessoas que se cruzam comigo, o mundo não é tão grande quanto isso, antes de desviar o olhar e mudar de passeio, me mandam veneno.</i></p> <p><i>Os alunos que não fazem uma espécie de seleção das experiências de prática, no género Best of, mas fazem uma seleção de episódios que manifestamente mostram que aquilo lhes correu mal no momento, isso mostra maturidade: “Aquilo correu mal, mas eu sou capaz de refletir em que a lógica seja dos momentos da prática mais significativos”, que a lógica seja: “Com o que é que eu aprendi mais? Quando é que eu cresci mais como professor?”</i></p> <p><i>Provavelmente foi com aquele episódio em que eu experimentei isto e não correu bem. Aqui há tempos, tivemos um aluno que defendeu o relatório, em que ele tinha uma série de experiências positivas e teve uma excelente nota porque ele realmente tinha uma capacidade para</i></p>	
--	--	--	---	---	--

				<p>refletir sobre a prática fantástica a este nível, isto é, ele selecionou voluntariamente, fui eu que o orientei e eu dizia-lhe, até provocatoriamente, eu dizia-lhe: quer por essas “nódoas” aí, no seu relatório? Na brincadeira. E ele dizia-me: “Ó Professor, deve estar a brincar comigo, isto não são nódoas, estes foram momentos muito significativos.”</p> <p>E depois o entendimento da profissão como algo que não está terminado. A formação nunca está terminada, o professor é um profissional em evolução.</p>	
<p>TEMA 3.</p> <p>CONHECIMENT</p> <p>O</p> <p>PROFISSIONAL</p> <p>-SUA</p> <p>NATUREZA E</p> <p>DIMENSÕES</p>	<p>1.CATEGORIA</p> <p>DIMENSÃO DO CONHECIMENT O TEÓRICO (saber)</p>	<p>Conhecimento científico</p>	<p>IN- A competência linguística dos mestrandos é um problema?</p> <p>CO1- Sim, depende muito. Por exemplo, agora tenho um aluno que é português/australiano, ele fala inglês como um australiano, muito bem e outro com nível 13, 14 em inglês, mas estranhamente o teste para entrar no mestrado em Inglês é um teste de português.</p> <p>IN- É porque o teste é igual para todos os candidatos a mestrado em ensino.</p> <p>CO1- Não sei, mas é muito estranho: “- Vou para um mestrado em ensino de Inglês. - Então faz um teste em português.”</p> <p>IN- Devia haver esse teste em Inglês?</p> <p>CO1- Ou entrevista, ou outra coisa...</p>	<p>Nós depois vemos é que para já, provavelmente na cabeça deles, continua a ser muito forte aquela imagem mais estereotipada do professor, que tem que dar as coisas, que tem que dar a matéria porque nós não falamos aqui nesses termos e eles não falam nesses termos, do: “Eu vou dar Camões, eu vou dar...”. Mas, assim que passam para a escola, a tendência é começarem a falar assim. É como se a escola, para os legitimar como professores, os obrigassem a ser um pouco mais “quadrados”, mais formatados, dizer aquelas coisas que os colegas mais velhos esperam que se diga deles, e isso a mim desagrada-me bastante. Isto porque...</p> <p>Então, vamos lá ver, em relação aos conhecimentos teóricos, o saber teórico que é preciso. Para já, o saber que, no caso dos orientadores, é preciso dominar, de forma científica, a sua disciplina. A formação de uma disciplina e a sua área de estudo, os da área, que eles próprios se exigem, em certos casos, da supervisão pedagógica.</p> <p>Até nisso, às vezes, eles têm dificuldade, o que eu não acho que seja dramático, o indivíduo não saber o nome, ou não lhe ocorra o que é um nome contável ou não contável. É uma questão de terminologia, não é dramático que isso aconteça, o que ele tem de fazer é ir pôr-se a par de. E depois há outras lacunas que têm, que seriam quase de base cultural e que se prendem com o trabalho a nível da Literatura, por exemplo, e que acaba por ser muito difícil fazer um trabalho para além de ser vida e obra do autor, pois isso é o mais fácil de encontrar,</p>	

			<p><i>depois estudar pequenos excertos já tipificados com aquelas perguntas mais básicas.</i></p> <p><i>Os orientadores queixam-se muito do nível deles naquilo que são as competências diretamente ligadas com as disciplinas que têm, ou que vão lecionar.</i></p> <p><i>(...)Com alguma razão, em minha opinião. Às vezes têm um bocadinho a noção que eles teriam que saber tudo. Os cooperantes com quem temos trabalhado ultimamente percebem, têm muito esta noção, são pessoas que compreendem o que é uma formação universitária, nos dias de hoje, que já fizeram uns Mestrados, percebem que não é dramático que não saibam, têm é que, mas não deixam de identificar. Eu até diria que é sobretudo na área do Português, mais do que na área da língua estrangeira.</i></p>	
		<p>Conhecimento sobre o que ensinar: Currículo, Programa, Objetivos e Metas</p>	<p><i>“duas estagiárias que acompanhei... eram pessoas que tinham pouco conhecimento de aspetos mais específicos dos programas, compensaram tudo isso com uma atitude muito proativa (...)</i></p> <p><i>É para perceberem o que tem de dar, o texto introdutório pode ter determinada matriz política, teórica, ideológica, etc, é importante ler todos esses signos porque amanhã vem outro programa que é diferente e têm que perceber porque é diferente, não é só porque no quadro tal se passou a chamar isto. Não é só a questão das competências, ou do conteúdo, é percebermos que, quando temos as metas, temos de trabalhar por objetivo, é perceber toda esta mecânica e estar a par disso.</i></p> <p><i>[uma reflexão sobre a prática que seja consequente] parece muito bonito de se dizer e pouco exequível na prática, mas temos tido exemplos: as duas estagiárias que acompanhei mais de perto este ano, realmente foram um exemplo disso, não é? Isto com muito trabalho, eram pessoas que tinham pouco conhecimento de aspetos mais específicos dos programas, compensaram tudo isso com uma atitude- como dizia há pouco- muito proactiva, isto é, “eu sei que vou trabalhar aquilo, vou já começar a preparar-me, eu não vou só ler o</i></p>	

				<p><i>que está no manual dos alunos.”</i></p> <p><i>Que entendimento de Currículo é que temos? E faço muitas das vezes, com os meus formandos, esse tipo de clarificação terminológica porque há termos, como há pouco estava a dizer, que, ou estamos colados a terminologias que estão muito arreigadas a práticas anteriores, ou utilizamos determinada terminologia que é menos precisa do ponto de vista científico, mas nós sabemos que é aquela que os nossos interlocutores [refere-se a colegas docentes universitários] mais facilmente captam. E se eu disser... E se eu não disser a palavra “estagiário”, se disser um aluno da PES; vou agora acompanhar dois alunos da PES, a resposta era: “Ok, faz lá o que tu entenderes.” Se disse: Vou agora ver as aulas de dois estagiários, a resposta seria: “Ok, sabemos perfeitamente o que é que estamos a falar.” E eu falo de estagiários e digo que vou ver aulas.</i></p> <p><i>Vou resumir os aspetos que são mais vezes trazidos, os orientadores queixam-se, muitas vezes, da falta de experiência prévia deles, ou em aspetos em que, na ótica deles, deviam ter mais experiência.</i></p>	
	<p>2. CATEGORIA DIMENSÃO DO CONHECIMENT O PRÁTICO (saber)</p>	<p>Conhecimento didático do conteúdo</p>	<p><i>Numa frase, numa metáfora o que é ser professor?</i> <i>CO1- Vou ligar duas palavras: Creative, paciente. Não é paciência criativa é por outra ordem. É de professor paciente e criativo.</i> <i>IN- Ser professor é ser paciente e criativo.</i> <i>CO1- Ser professor é ser criativo e paciente.</i></p>	<p><i>Eles [os mestrandos], no primeiro semestre, estão já fazer a prática nas escolas, mas têm ainda algumas unidades curriculares aqui a frequentar. Por exemplo, a Didática da Língua Estrangeira, o que para mim é um bocadinho... é tardia a introdução da Didática da Língua Estrangeira nesse semestre, mas pronto.</i></p> <p><i>Eles [os formandos] dizem que se reveem, porque nas Unidades Curriculares, nomeadamente, nas Didáticas, e repare que neste momento têm, e vão passar ainda a ter um peso ligeiramente superior na formulação que iremos propor no curso, caso seja aprovada, mas as Didáticas têm 15 créditos STCS e, não, peço desculpa, 25 STCS, 25 em 120 é razoável, não é? Sendo que 42.5 são logo a prática. E, portanto, nas Didáticas, nós chamamos muito a atenção para esse tipo de questões, isto é, fazemos um trabalho que não seja só de uma Didática, num sentido muito restritivo, muito prescritivo de receitas para: “Vais aprender agora como vais ensinar.”.</i></p>	

				<p><i>Eu acho que os alunos não se dão conta disto, porque nós, na Didática, costumamos confrontá-los muito com aquilo que é do ponto de vista do enquadramento, pensam que o programa é maçudo, mas não é, e pensam porque é que vamos trabalhar, porque é que vamos perceber o que dar. É para perceberem o que tem de dar, o texto introdutório pode ter determinada matriz política, teórica, ideológica, etc, é importante ler todos esses signos porque amanhã vem outro programa que é diferente e têm que perceber por que é diferente, não é só porque no quadro tal se passou a chamar isto. Não é só a questão das competências, ou do conteúdo, é percebermos que, quando temos as metas, temos de trabalhar por objetivo, é perceber toda esta mecânica e estar a par disso.</i></p> <p><i>Mas sobretudo um tipo de Didática que ponha as pessoas a pensar no tipo de profissional que querem ser, adaptado às disciplinas que vão lecionar. É esse o trabalho que fazemos na Didática, ou procuramos fazer quer na língua estrangeira, quer na língua materna, o português, quer numa outra Unidade Curricular que, formalmente, desaparecerá, mas este módulo fica subsumido nas Didáticas do plano a aprovar posteriormente, que é Didática das Literaturas.</i></p> <p><i>Autonomizar aqui a Literatura, por acharmos que tem-se feito o balanço e a Literatura é o bloco mais maltratado. E no sentido de... que valem exatamente isto, maltratado, é maltratado, não porque seja desvalorizado no volume de trabalho, mas sobretudo porque é abordado de forma falaciosa, errada, errónea, etc., uma carrada de coisas que podíamos aqui dizer. E aqui, nós refletimos muito sobre as Unidades Curriculares, e os alunos, quando são chamados ao diálogo, são muitas vezes interpelados...</i></p> <p><i>Formação inicial. De qualquer das maneiras, há um entendimento que eles, nas Unidades de Didática, em vez de refletirem sobre tanta coisa, ou relacionarem o programa de forma mais genérica. Em vez de trabalhar este tipo de questões, deviam ter gasto muito mais tempo em atividades de planificação, e não é pensar genericamente no que é necessário, no que podiam programar e planificar atividades, era</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p><i>mesmo fazer já a planificação com a grelha, para quando lá chegassem, pronto. E dizem-nos isso: “Então, mas vocês, lá não lhes ensinam, nada? Não treinaram com eles?” Treinaram já isso com eles e acontece um bocadinho.</i></p> <p><i>E eu faço a experiência de trazer, para certas aulas de Didática, o saco dos livros, que eu vou à estante e tiro, depois vou lendo e depois faço aqui cópias das primeiras páginas de alguns daqueles livros, sem identificação expressa, e mostro aos alunos [refere-se aos formandos]. Vejo para os confrontar com isso, a primeira reação que tiveram, gostaram ou não gostaram, uma coisa muito afetiva. Trabalhava esse texto com os alunos? “Ah, não, não trabalhava”. Aconteceu uma coisa, um dos alunos de Didática da Literatura respondeu-me que, daqueles textos todos, só selecionava este, que era muito giro, e um que eu fiz, à laia da brincadeira, era provocatório, uma página do Diário de um Banana, que um dos meus filhos lá tinha, dum volume um, dois ou três, não sei. Ele gostava daquilo, riu-se e divertiu-se, aos outros passou completamente ao lado.</i></p>	
		Conhecimento estratégico (como ensinar)		<p><i>(...) na cabeça deles, continua a ser muito forte aquela imagem mais estereotipada do professor que tem de dar a matéria, porque nós não falamos aqui nesses termos e eles não falam nesses termos ... mas assim que passam para a escola a tendência é começarem a falar assim. É como se a escola, para os legitimar como professores os obrigassem a ser um pouco mais “quadrados”, mais formatados, dizer aquelas coisas que os colegas mais velhos esperam que se diga deles...</i></p>	
		Conhecimento do contexto de ensino/aprendizagem	<p><i>IN-A escola é importante neste processo, enquanto contexto da aprendizagem prática?</i></p> <p><i>CO1- É fundamental, em conjunto com a reflexão teórica e reflexão sobre a prática das boas práticas das aulas de comunicação com vista à liberdade e</i></p>	<p><i>Até também ao próprio nível de integração na escola, como é que a integração na escola se está a processar ou não; os estagiários participam mais ativamente ou menos ativamente nas atividades da escola.</i></p> <p><i>Esse diálogo depois com as instâncias da escola é articulado a partir dos professores cooperantes, não deixa de ser verdade, não deixa de ser verdade, eu não tenho é contacto direto formal, muitas das vezes,</i></p>	

			<p><i>autonomia, isso é muito importante.</i></p>	<p><i>com, não dialogo formalmente com... sobre os estágios e sobre os estagiários em questão com o Diretor de departamento, isso não acontece. Isso às vezes acumula, o professor cooperante é, muitas das vezes, é o Coordenador do departamento e muitas das vezes essas funções fundem-se.</i></p> <p><i>É feita, primeiro é feita do ponto de vista formal, mais institucional, através da Direção(...) E depois é feita... como hei de... é sempre com o professor cooperante, elemento de... não diria mediação, mas ligação.</i></p> <p><i>Usando a margem de manobra que têm. Quando me dizem: “Eu não tenho margem de manobra.” Têm margem de manobra, na prática depois sentem que não, pois o colega do Departamento de Línguas diz: “Sim, sim, podias fazer A ou B, mas o que nós costumamos fazer aqui na escola é A.” Nós vemos, por exemplo, grelhas de planificação, grelhas de avaliação, instrumentos diversos de registo de dados diversos dos alunos. Quando eu, às vezes, discuto com eles, pergunto-lhes porque é que está assim, porque está aquilo na grelha, não deveria antes, por exemplo, para ser mais coerente com o programa, ou aquilo que vamos observar, não devia ser mais coerente, ou se achava que ... podíamos alterar a grelha naquele sentido. A resposta era: “Ó Professor, eu achar, acho, mas esta grelha foi aprovada em Departamento.”</i></p> <p><i>Ou com os critérios de avaliação. Há aqui uma margem de manobra que, às vezes, é muito complicada, e às vezes os próprios professores cooperantes estão neste momento muito espartilhados. O Departamento define que os testes- testes, assim escrito, e isto está em N relatórios de Prática de Ensino Supervisionada. Nos últimos dois, no passado dia quinze, discutimos, eu argui os dois e coloquei questões concretas, mas já sabia qual era a resposta. “Concorda com estes critérios?” A resposta era: “Não.” E aí: “Então, explique-me porque é que não concorda.” E a pessoa dizia-me: “Não concordo porque acho que, sendo a disciplina que é, deveríamos optar por dar mais peso a isto, menos peso àquilo. Eu introduzi aqui umas grelhas assim, assim, para tentar que depois, mas na prática...”. Eu perguntava:</i></p>	
--	--	--	---	---	--

				<p><i>Mas, na prática como é que faz? ”; “Na prática, 65 %, por exemplo, do peso é para os testes.” Quer dizer, numa disciplina, vamos imaginar, de língua estrangeira, um teste, mesmo que introduza uma componente de avaliação da oralidade, da compreensão oral, não avalia a forma oral e avalia de forma limitada o desenvolvimento de competências a nível da compreensão e da produção escrita. Mas os testes contam 65% e, dê a volta que der, fundamento do ponto de vista epistemológico, isto e aquilo, fundamento, como quiser, uma atitude diferente.</i></p> <p><i>O professor, e muitas das vezes, o professor cooperante, está um pouco espartilhado por aquilo que foi definido e, claro, para muitas pessoas é muito confortável.</i></p> <p><i>Estão muito constrangidos por isso. A verdade é que há colegas que fazem isso tudo e fazem diferente e têm um fazer diferente, e nós vemos o resultado disso nos alunos. Felizmente, alguns desses colegas são os nossos professores cooperantes- eu estou a dizer isto com um ar paternalista sobre os professores cooperantes porque realmente, até à data, orgulhamo-nos daquilo que vemos os nossos professores cooperantes fazer com os alunos nas escolas e os seus alunos também, não num trabalho mais específico com os estagiários, não é? São uma garantia da qualidade. Tranquiliza-nos bastante que a rede, neste momento é ainda curta.</i></p> <p><i>(...)São esses profissionais [refere-se aos orientadores] no terreno que muitas vezes me chamam a atenção para: “Não é bem o que estás a pensar”, o que com toda a naturalidade me dizem. “Agora, tens que fazer isto, a propósito de tal documento, agora saiu não sei o quê.” E eu ponho-me a pensar que já conheço esse documento. Depois dizem: “Agora temos que fazer não sei o quê.” O não sei o quê que eles tem que fazer sobre o documento é que eu não faço ideia do que é, e é algo que lhes vai consumir três horas naquela semana e mais dez na seguinte, numa reunião, de que eu também não sabia de que era, uma reunião de coordenação, do órgão não sei quantos, também não sabia o que era. Se eu levar as minhas funções a sério, tenho que perceber do que é que me está a falar.</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p><i>Eu acho que, sobretudo – e vou dizer uma banalidade- me dão a noção de, como eu estava a dizer, quer em relação aos estagiários, quer aos professores cooperantes, a questão da minha profissionalidade não estar acabada também. O facto de se refletir, como eu estava a dizer sobre o ovo e a galinha, a montante do sistema, pode-nos induzir no equívoco de que já percebemos tudo, já percebemos como a máquina funciona. E essa perspetiva de sabermos como a máquina funcionaria se eu a montasse, mas eu não a montei, eu não fiz um sumo com a máquina -vamos imaginar que é uma máquina de fazer sumos, as metáforas começam a ser um bocadinho parvas a esta hora.</i></p> <p><i>Eu penso que tem a ver com a questão do enriquecimento, eu digo que isto é uma banalidade, mas sim, muito isto assim. A partir do momento em que eu deixar de contactar com os estágios, posso refletir de forma mais aprofundada sobre determinados aspetos, mas, se quiser que haja uma transposição daquilo que é a minha reflexão mais teórica para o terreno da prática, eu não posso fazer sem conhecer o terreno. Eu trabalho muito com o plano de português, no plano diacrónico, eu não posso ter a noção que, ao aceder aos programas de português, eu estou a aceder ao que era o ensino do português naquela altura. Eu acedo ao discurso oficial sobre o que é o português e, portanto, há aqui uma dimensão da prática real que, para mim, é essencial conhecer, não sei se respondi à sua questão.</i></p> <p><i>Já disse tanta coisa, não sei. Se calhar, para encerrar, dir-lhe-ia que gostaria, mas isto é assim uma Declaração de Princípios, do género eu queria que acabasse a fome no mundo- não é tipo concurso miss Portugal. Não, eu gostaria de ver a escola como um local de prática, como um contexto de formação, onde todos podíamos aprender, sem que fosse uma coisa objeto de se parecer como uma prisão, a prisão do exame, da reunião, etc. As coisas têm que ter as suas estruturas. Têm que ser organizadas, o momento atual é o que se quer que se vive na escola com uma profusão de papéis, reuniões, por um lado; por outro lado, a obsessão com os resultados, com os desempenhos, que, na minha opinião, não permitem o melhor da formação, do formato- e</i></p>	
--	--	--	--	---	--

				<p><i>aqui refiro-me ao percurso de todos os alunos, todos os Intervenientes- não são contextos em que todos aprendem.</i></p> <p><i>Quando leio certo tipo de afirmações que são citadas do próprio, que os alunos para aprender a ler, têm de repetir exaustivamente e que dessa repetição pode advir algum prazer, isso aplica-se a determinadas estratégias de leitura, aquisição de determinado tipo de modelos de, na fase de alfabetização, que não têm que estar motivados para a leitura. Lê o Crime e Castigo três vezes ou quatro e pronto, já está. Faz-me um pouco de confusão esta escola crispada, que não tem a ver com o rigor, e tal como uma escola distendida, ou como dizem os brasileiros, prazerosa, não trem que ser uma escola com falta de rigor, é necessária a avaliação referida, que se faça, que se faça o que se tiver que se fazer, mas não transforme a escola nesta coisa porque é muito tempo que se passa na escola, alunos e professores.</i></p> <p><i>Fazendo da escola esta barreira que tem que se ultrapassar, faz-me muita confusão. As pessoas percebem que a escola como metáfora da vida terá as suas dificuldades, mas penso que ninguém desejaria que lhe pusessem pedras à frente do caminho, o caminho já por si é bastante pedregoso, está bom assim. Enquanto contexto formativo, a escola transformará, definhará, formará sempre professores mais estereotipados, mais virados para o exame, com mais treino para a prova, do que propriamente fazer aquilo que se tem que fazer. E depois vamos a exame e vê-se se o aluno terá um bom desempenho ou não, fazendo um percurso indubitável e rigoroso também, não teve boa nota naquele exame, mas o exame não servia para o punir, mas isto tem a ver com outro tipo de questões mais de natureza ideológica e etc., mas não política, embora não tivesse problemas em assumir se fosse. Custa-me muito este tipo de perspetiva e acho que dificilmente passaremos agora um ciclo positivo, relativamente a estas coisas.</i></p>	
	3.CATEGORIA A RELAÇÃO	Capacidade relacional/ interpessoal		<p><i>(...) às vezes acontece muito dos estagiários que estão na escola têm um funcionamento muito à parte e não se sentem bem como professores da escola, entram na sala de professores e escondem-se um bocadinho. Às vezes pode ser uma questão de temperamento de um ou outro, mas isso pode ter a ver com o próprio orientador (...)</i></p>	

	ESCOLA E COMUNIDAD E (ser)	Capacidade de trabalhar colaborativamente		<p>Às vezes, pode haver uma pequena divergência na forma como eu ou o professor cooperante, em questão, pode entender a abordagem do tipo de conteúdos, ou da Unidade. Acontece muitas vezes, e utilizando aquele critério pela turma, é o professor cooperante, e é-me complicado interferir com o trabalho dele e podemos dialogar sobre esse assunto, mas aquilo que eu proponho aos estagiários, se lavar as mãos como Pilatos, é propor que façam a experiência que está a ser proposta, em certa medida, pelo professor cooperante, por ser uma perspectiva diferente da minha, depois podemos refletir sobre. Foi diferente, eu não abordaria a questão assim, abordaria de outra maneira, mas está por provar que eu tenho razão, vamos refletir posteriormente sobre isto.</p> <p>Às vezes, surgem divergências, às vezes, são os próprios professores cooperantes que me interpelam sobre o que pensam fazer, que os estagiários estavam habituados a fazer de determinada maneira e que vamos tentar isto assim, vamos construir uma situação um bocadinho diferente, relativamente a isto, e como podemos fazer. Então, reunimo-nos com a escola, vamos ver como podemos fazer, mas realmente sinto sempre que, como existem- e falando muito francamente- há momentos do ano em que a confiança nos professores cooperantes me pareça propriamente assim, me permite convencer-me que está tudo a correr bem. Digo que sexta-feira logo lá passo, logo nos encontramos, vamos ver isso, mas eu agora não tenho tempo de...</p>	
		Capacidade de adaptação aos contextos		<p>Seria desejável que fossem pessoas com capacidade para se integrarem na escola, tivessem conhecimento daquilo que é formulado como comunidade educativa (...)</p> <p>Eu acho que pode, tem de ser suficiente... mas efetivamente é suficiente. Há condições para, com esse mínimo de horas, bem gerido, podermos dizer que certificamos este indivíduo possa ser profissionalizado no ensino de, neste caso, português e língua estrangeira, o Espanhol. O que eu acho que o percurso é mais diferente é que eles [refere-se aos mestrados] passam na escola, isto é, quando por opção, às vezes por uma pressão- como é que eu digo isto- uma pressão benfazeja dos professores cooperantes. Nota-se uma</p>	

				<p>maior integração nas escola, porque, com esse mínimo de permanência na escola, dificilmente eles sentem outra coisa, e com dificuldade, vão fazendo umas coisas, passando mais tempo na escola. Eles começam a ter aquela necessidade de, dando-lhe um exemplo muito coloquial e pouco rigoroso, os alunos passarem por eles na escola e dizerem: “Bom dia, Professor.” Os alunos das várias turmas começam a cumprimentá-los, o que significa que os conhecem, significa que os reconhecem, sabem o que eles estão lá a fazer. Regularmente, conhecem-nos como professores da escola e isso significa que o percurso foi mais conseguido, no sentido em que se aproxima mais daquilo que é a vivência duma realidade profissional.</p>	
	4.CATEGORIA DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA (saber e ser)	Capacidade de atualização (científica, pedagógica, didática)		<p>Acho que as questões da formação ao longo da vida são fundamentais, até porque nos vamos apercebendo que os relatórios dos alunos têm situações de turmas que nos mostram isso (...)</p>	
		Capacidade de análise dos atos pedagógicos		<p>[É o professor que reproduz o manual e não se preocupa em identificar “eu tenho esta lacuna”]..., Quando digo isto quando dou estes exemplos, é porque já estive perante pessoas que achavam que isto era suficiente e já trabalhei, sobretudo no modelo antigo, com professores cooperantes que achavam que isto era suficiente, não assumiam, fazia-se sempre aquele balanço: “ela trabalha muito bem, não é?”</p> <p>Não costumam colocar muitos problemas, eles trabalham os aspetos...Sim, nem um nem outro, às vezes, acontece que há alunos que fazem intervenções menos sistematizadas, ou que têm um entendimento porque, se calhar, não sei...</p> <p>IN- Dizem, por exemplo, que não sabem o que vão observar quando vem a orientadora; a orientadora diz que sabe como deve observar, se deve intervir na observação. Dados muito concretos que surgem?</p> <p>CO2-Como lhe digo, os alunos têm esta disciplina de observação, onde trabalham efetivamente isso, habituar a focalizar-se um pouco e utilizarem o tempo que estão em determinada aula, sem ser tomar notas, em que o aluno fez isto, fez aquilo, ou até sem ser uma descrição</p>	

				<p><i>naturalista, sem qualquer tipo de filtro. A Maior parte das vezes, eles já levam o filtro previamente instalado e levam também a abertura para outro tipo de aspetos que possam observar entretanto. Mas focarem-se em determinado tipo de aspetos e refletir sobre isso, às vezes, vêm ter comigo e falam comigo antes de apresentarem os trabalhos de observação à docente que trabalha em articulação comigo.</i></p>	
		Capacidade de reflexão		<p><i>As aulas correm sempre muito bem.” As aulas não correm sempre muito bem, o que a estagiária fazia não era debitar a informação do manual, mas algo de outro manual, se um aluno pusesse uma pergunta... mas depois punha-se muito, dava-se muito destaque à capacidade de comunicar, conseguia comunicar, os alunos interessam-se, sim, mas por um conjunto de banalidades.</i></p> <p><i>Sim, mas depois descobrem no processo, e isso é que é interessante, mesmo assim são pessoas dispensadas da prática, já são licenciadas há não sei quantos anos, já fizeram prova disto e daquilo, fizeram mais uma exposição aqui. Quando estão a elaborar o relatório, dão-se conta que há coisas sobre as quais não refletem há muito tempo. Quando tiveram que fazer um trabalho para a Didática, reclamaram e mostraram que tinha uma Didática feita, duas e três... Disse-lhes que era diferente.</i></p> <p><i>E, portanto, quando têm que fazer aquele trabalho, assumem muito isto e assumem entusiasmo, como uma aluna que defendia aqui, no dia quinze, o relatório dela e que dizia: “Eu pensei que ia ter aulas, e acabaram por me propor uns trabalhos que eu achei muito estranhos, porque me obrigaram a fazer coisas com os documentos que estão lá na escola, que normalmente não temos tempos para os fazer.” Para mim, foi gratificante porque é uma teimosia da minha parte, teimosia no sentido em que insisto, é uma opção na qual eu insisto, eu e a minha colega que leciona as cadeiras em parceria comigo. Insistimos: “Não gostas do programa do Ensino Básico?”; “Não é não gosto, o</i></p>	

				<i>ministro revogou.”; O ministro revogou, mas temos que saber o quê.” Temos que saber o que é que o ministro revogou. O programa ainda está em funcionamento, vai ser substituído pelas metas, mas não interessa. Ainda está em funcionamento, foi feito com base naquele documento assim, assim. Temos que ler os documentos, perceber, raciocinar, temos que fundamentar isto e não sei o quê. Isto são coisas de pessoas que andam há muito tempo nas escolas, não fazem.</i>	
		Capacidade de autoavaliação do desempenho		<i>Também acontece que, às vezes, as coisas correm perfeitamente bem, não temos que ter ideias feitas sobre as coisas, mas o que acontece é que me sinto disperso- e não sei se isto responderá melhor à pergunta que me colocou- sinto-me disperso, sinto que me exigem muita coisa aqui, e que me dá tão pouca disponibilidade, não é tanto o tempo, é a mais a questão da qualidade do tempo que dou. Eu posso arranjar X horas para estar com eles, mas não ter a cabeça no sítio. Acabo por delegar, maior parte das vezes, determinadas tarefas, junto dos professores cooperantes, o que não quer dizer- vamos imaginar- tarefas de planificação.</i>	
TEMA 4. SUPERPERSVÃ O, DOCÊNCIA E DESENVOLVI- MENTO PROFISSIONAL	1.CATEGORI A SUPERVISÃ O E ENSINO DA DOCENCIA	Identificação e de resolução problemas	<i>É muito difícil ter autorização para trabalhar como professor cooperante nas escolas porque isso implica ter reuniões às 5^{as} feiras na universidade ou com os mestrandos e também para os incluir nas aulas delas. Os professores cooperantes têm aulas às 8, 30da manhã ou 8 da noite e é muito difícil conciliar os horários com os dos mestrandos porque, como lhe disse, eles têm horários pesados das aulas teóricas na faculdade.</i> <i>Temos escolas mais experimentalistas onde planificamos e trabalhamos em conjunto com membros da faculdade (e de nome de duas universidades do centro/sul</i>	<i>. Os alunos [refere-se aos formandos] , relativamente aos alunos que têm esse tipo de creditação ou dispensa... e os alunos que realizam a prática nas escolas, num primeiro momento, é encontrarmos uma rede de estágios. Nós temos protocolos com quase todas- para não dizer a totalidade - das escolas do distrito de (nome da cidade onde se situa a universidade) de uma série de distritos à volta, como (dois nomes de distritos) e julgo que, nalguns casos, sim, eventualmente com (outro nome de distrito mais afastado geograficamente), temos protocolos para conseguir colocar os alunos.</i> <i>Hoje em dia, não é fácil colocar os alunos [refere-se aos formandos] em Prática de Ensino supervisionada, é uma tarefa que implica muitos contactos. E, sobretudo, tentarmos aliciar, um pouco, a parte da equipa que está nas escolas e muitas vezes sem argumentos, porque a Universidade não tem muito para oferecer. Pode oferecer alguma facilidade, nós, por exemplo, muito dos cooperantes que temos tido têm sido pessoas que frequentaram algumas destas escolas e tem-se</i>	

			<p><i>do país)e temos alunos experimentalistas e temos alunos escolas experimentalistas (até voluntários) que experimentam aulas (à margem das regras do ministérios) e reflectivos sobre a ideia do sentido da educação em línguas estrangeiras.</i></p> <p><i>Mas isto não é a regra na minha vida. Países como a Finlândia e a Dinamarca têm estas coisas, mas aqui isto não vai chegar.</i></p>	<p><i>criado um pouco esse, esse, essa convivência saudável.</i></p> <p><i>As pessoas [refere-se aos orientadores] frequentam aqui, quer Mestrados em Supervisão, quer Cursos até de Doutoramento são neste momento nossos. Por exemplo, uma das nossas Coordenadoras, penso que é a que vai ... Cooperante, uma cooperante, que vai hoje entrevistar a (nome da docente), é Mestre (repete o nome da docente) ela é Dr^a aqui em Ciências da Educação e, portanto, tentamos aliciar as pessoas, no sentido de as por a colaborar com a Instituição, mas não é muito fácil. Devo dizer-lhe que nós temos um número residual para alunos de Português/Francês, que ainda continua a aparecer, por acaso, nesta edição de 13 de 2013/ 15, se não me engano. O ano passado ainda tivemos duas pessoas que este ano temos que as colocar em estágio e é complicadíssimo.</i></p> <p><i>As pessoas [refere-se aos orientadores] não querem orientar, ponto.</i></p> <p><i>Pela simples razão, alguns professores, também da escola, chegaram um bocadinho quase por atraso, ou porque dava jeito, ou porque gostaria, ou para se livrarem anteriormente de algumas tarefas, nas escolas, porque havia espaço. Há uns tempos atrás, havia espaço e os professores optavam por este tipo de tarefas, se calhar porque se queriam livrar duma ou outra e chegavam a esta tarefa sem formação, sem motivação, que também acontece.</i></p> <p><i>E é bastante difícil. Essa é a primeira tarefa do ano. Eu levo muito tempo, eu sou um bocadinho torrencial a falar... Essa é a primeira tarefa de Coordenação, depois é efetivamente quando se começa a trabalhar a PES, arranca, o trabalho que temos com os estagiários é de, para já, de muito tempo. Tentar o máximo de diálogo possível com a equipa de Supervisão, que está na escola, o resto da equipa de Supervisão que está na escola e...</i></p> <p><i>Normalmente, o entendimento aqui acaba por ser um bocado mais restritivo, quando estou a falar de equipa de Supervisão, estou a falar dos orientadores de estágio, não é? Estou a falar da minha pessoa, enquanto elemento da Universidade de (designação da universidade),</i></p>	
--	--	--	---	--	--

				<p><i>estou a perceber.</i></p> <p><i>Isto é muito a versão ressabiada [dos problemas/conflitos], seria preferível que escrevesse a carta para o Secretário sem erros, mas isto acontece. Tivemos agora uma reunião e tivemo-la aqui, tenho presente essa última reunião, já tínhamos tido uma série de outras reuniões, no seu conjunto, para tentar explicitar que os nossos critérios de avaliação são estes, são claros desde o início do ano, espera-se que o percurso tenha determinado tipo de caminho e depois vejo: "Isto não foi atingido, aqui não foi atingido." Falta este tempo e é virtualmente impossível que seja atingido e, na realidade, não vai acontecer porque os critérios são estes, tal, tal e tal, e portanto este parâmetro é assim, provando isto ao estagiário foi incontestável, a colega do parque estava a trabalhar com esse colega em questão, por exemplo, teve uma reação de aceitação da situação e até de tentar explicar ao colega. Foi, do ponto de vista emocional, bastante tenso para todos, mas fizemos o que tínhamos de fazer. Isso já no modelo antigo tinham acontecido reprovações, quer dizer, esta ideia que nunca se reprova, de que não há processos...Tivemos umas experiências muito positivas de pessoas, cujos processos não correram bem.</i></p> <p><i>Num caso, a aluna levou até ao fim e reprovou; no outro caso, a pessoa desistiu, percebeu que, noutro momento, faria melhor, regressaram, eram duas raparigas que não tinham profissionalização anterior e fizeram os três anos e aqui o nosso Mestrado. Regressaram no outro ano, não tiveram nenhum obstáculo sobre o facto de irem para a mesma escola, com os mesmos professores cooperantes. O que é interessante é que tivemos uma aluna que reprovou, pediu para fazer estágio, na altura em que se inscreveu, ainda no modelo antigo, voltou a fazer estágio na mesma escola com os mesmos professores cooperantes, o que significa que ficou tudo claro, pois todos tinham feito o seu papel, o percurso dela não tinha sido o desejável, não tinha conseguido.</i></p> <p><i>Regressaram, fizeram e tiveram até classificações muito aceitáveis</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p><i>porque precisavam daquele tempo de amadurecimento. E foi um conjunto de miúdas, que tivemos recentemente, em que isso realmente aconteceu, voltaram, acabaram por ficar noutra escola, porque dava jeito por, nessa escola, outro grupo; foram para outra escola, e fui eu que segui o processo aqui, da parte da Universidade, e foi muito gratificante ver que havia ali dois profissionais em construção, e os professores cooperantes foi fundamental o mostrar-lhes que sabiam, era público, o que tinha acontecido no ano anterior, mas este ano é uma nova oportunidade de começo e não sentiram esse peso nas costas, só no princípio, eu tive oportunidade de clarificar isso. E é muito importante clarificar estas questões mais de natureza relacional, e eu sinto que, quando essas coisas não funcionam, tem que haver um elemento da equipa, posso ser eu, que posso estar por vezes mais distante, a mediar um pouco isso.</i></p> <p><i>Os estagiários, em turmas com alunos que vão fazer exames de 9º ano, por exemplo, não funcionam. Os pais estão sempre com uma pressão muito grande em relação, a tensão à qual o professor cooperante está sujeito e quando acumula com o facto de ser Diretor de Turma, como nos aconteceu um caso com este estagiário, que não funcionou. Ele estava a fazer as suas experiências, as mesmas não corriam bem, e os pais estavam quase à porta da sala. Aquilo que é exigido é uma solidez muito grande do ponto de vista do que são as competências necessárias para conseguir gerir todo este processo, que é dizer aos pais: “Meu amigo, eu tenho aqui, desempenho vários papéis e não coloco em questão nenhum deles. Eu continuo a ser o professor fiável dos vossos filhos, sou Diretor de Turma, respondo por isso, mas eu tenho também o compromisso de ter alguém que está a fazer aqui o seu percurso e tenho que o aceitar. Ele tem que fazer este percurso, faz parte do meu compromisso e da escola e desta gente toda.”</i></p> <p><i>Aquilo [horas que os estagiários passam horas nas escolas]que está estipulado, do ponto de vista formal, a nível da Unidade Curricular/ Prática de Ensino Supervisionada, é um mínimo de horas- está estipulado assim- que devem ser horas de contacto com a escola, que é curto, esse mínimo é curto, no primeiro semestre, claro que pode ser expandido ou alargado, o mínimo- salvo erro- são seis ou oito horas,</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p><i>depois doze, catorze, andar� por aí, agora não tenho isso presente, podia ter isso documentado.</i></p> <p><i>Eu digo-lhe que uma, que vinha (nome da localidade), tinha uma hora e tal de caminho com curvas, e outra vinha de (nome da cidade) , eram pessoas com filhos, num caso com filhos aut�nomos, noutros casos, nem por isso, com histórias pessoais complexas, mas que vinham todos os dias. Eu tenho pessoas que se candidataram ao Mestrado que dizem: “Eu depois tenho, se tiver que ir para estágio... Posso são ir à escola um dia?” Tenho vontade de lhe dizer: Mas você quer mesmo concorrer a isto? Eu percebo, às vezes, a pessoa trabalha num Call Center, era sei l� o quê, e se larga para, dizem-lhe: “Olha, amigo, temos pena.”. E vive daqueles euros que ganha no Call Center ou num supermercado, a trabalhar na caixa, mas a verdade é que não se pode sair profissionalizado com este tipo de exigência: “Eu vou aí � escola são uma manhã, mas vejo, mais ou menos, como � �.”</i></p> <p><i>Eu vou-lhe explicar, em termos de distribui�� de serviço docente, eu tenho, por cada núcleo de estagiário, o que pode ser um ou quatro, em média têm sido dois ou três, duas horas semanais, não me pode ser atribuido mais. Se eu fizer o correspondente a essas duas horas, eu garanto-lhe que, se o núcleo estivesse fora de (nome cidade onde se localiza a universidade), eu ia uma vez e já estava porque, imagine que � em (nome de cidade próxima), eu são ir e vir, já gastei as duas horas, depois gasto em mais não sei o quê... Não se contabiliza.</i></p>	
		Utilização do diálogo - estilos de supervisão	<p><i>IN- Conhece o modo de trabalhar dos professores com quem trabalha? Se eles são mais diretivos ou não dão margem para liberdade, qual é o estilo de supervisão deles?</i></p>	<p><i>Sim, sim (...)este professor cooperante tem uma função de mediador, mediador entre pessoas e entre o saber e o modo de estar na profissão.</i></p> <p><i>Sempre que existem [problemas]para já temos um funcionamento... quer dizer, o facto de termos coisas escritas, de haver documentação que regula, por exemplo, o processo de avaliação, vamos pão-lo como o exemplo em que estas relações são testadas mais no limite, o professor cooperante tem que estar preparado para fazer uma avaliação que seja o mais assertiva possível, mais de acordo com aquilo que está</i></p>	

			<p><i>Depende, eles às vezes têm de ser diretivos, porque de outra maneira os mestrandos não avançam com o trabalh. Temos sempre que ter bom senso e é essa ideia que eu passo para eles... é difícil.</i></p>	<p><i>previsto.</i></p> <p><i>Era por isso que eu dizia: são amigos, mas há um papel a cumprir. Tiveram uma relação excelente durante um ano, e agora tem doze, ou agora eu reprovei. Os estagiários vão muitas vezes para a prática, os alunos vão muitas vezes para a prática- aqui já há uma tentativa de ir corrigindo alguma terminologia- com a expectativa que a prática/ o estágio é uma realidade, na qual a reprovação não existe.</i></p> <p><i>Não só pode acontecer [a reprovação], como infelizmente, tem acontecido com alguma regularidade. Como eu lhe digo, temos protestos e protestos, temos um aluno que está em constante reclamação porque pronto e, neste momento, já mandou uma carta para o Secretário de Estado e para a Inspeção. E tem o seu direito, ele que faça o que entender, mas de preferência sem erros.</i></p> <p><i>Posso dar-lhe um exemplo...No ano passado, tivemos... Haver um estilo que não é demasiado diretivo, é algo diretivo, não demasiado, mas em situações que se entenda necessário, dou-lhe um exemplo: No ano passado, tive que me ausentar e não estive cá parte do semestre para dar parte das aulas, e tivemos uma estagiária que era muito de contabilidades, isto é, “já viu tantas aulas minhas e não viu da minha colega, estou a contabilizar aquilo.” Era portanto arranjar problemas, aquilo foi uma fase de grande insegurança da estagiária. Eu depois expliquei-lhe e aquilo que eu propus foi ela dar aquelas aulas à mesma e depois, na semana seguinte, e que eu já estava disponível, eu ia lá observar as aulas dela, e ela continuava, até porque era a continuidade da Unidade; ela reagiu muito mal porque já estava a dar muito mais aulas que a colega. A orientadora disse-lhe uma coisa no género de: “Dá, dá e acabou.” Uma coisa deste género, com outra diplomacia. Disse-lhe: “Estou a propor que faça, até porque estas não correram bem e tem oportunidade para melhorar, e vai dar estas aulas.” Ela fez assim um bocadinho de birra, era uma pessoa já mais velha, mas muito enquistada nas suas posições. Ela achava que sabia o que era para fazer e a quantidade não estava a bater certa. O meu trabalho a seguir foi chamá-la, desmontar; a orientadora depois transmitiu-me essa reação menos positiva porque ela, logo, não me</i></p>	
--	--	--	--	---	--

				<p><i>pareceu reagir mal; eu chamei-a e desmontei-lhe os motivos, disse-lhe: Isto não é uma questão de contabilidade, vai ver no fim que ninguém ficará prejudicado por ter dado mais ou menos.</i></p> <p><i>O que é importante é que cada um faça o que tem a fazer. Parece-me fundamental que assista a este bloco e veja como é que está a funcionar com a turma de 12º ano porque tal, tal, tal, porque as aulas que deu são uma espécie de preparação. Eu até acho que a não sei quantas fica em vantagem em relação à colega porque teve muito mais oportunidades para experimentar, ver, etc. Ela aceitou, posteriormente, antes da avaliação ter sido feita, que está suspensa a avaliação até eles fazerem o relatório, fizemos uma reunião para elaborarmos o relatório, e eu fui buscar isso para ver como tinha sido processado: E se agora tivesse que repetir umas aulas? Na brincadeira. Ela disse-me que tinha reagido mal naquela altura, estava completamente obcecada com a questão de não lhe terem corrido bem as aulas. Era quase como se cada aula fosse um teste, não tinha integrado a noção de contínuo e que nós estávamos, estávamos a ver o contínuo, o processo, não testá-la em cada aula e dar uma nota em cada aula. O medo dela era que, cada vez que desse uma aula, descesse a nota, uma coisa completamente... E a outra colega, coitada, aquela colega convencia-a que as aulas eram... Não faz sentido.</i></p> <p><i>(...) Nesse caso, fui diretivo. Eu disse-lhe, eu próprio lhe disse, dá, dá e dá.</i></p> <p><i>(...) [sou mais]Semi-diretivo.Há coisas de que não prescindo, que é fazê-los passar por determinado tipo de experiências, para depois podermos falar sobre. Não é um despotismo esclarecido. Faz, sugiro, ou forço, nunca precisei de dizer a ninguém faz porque eu mando, não faz sentido. Digo que é vantajoso que façam, que vamos fazer a experiência, nunca ninguém se negou a fazer.</i></p> <p><i>[as pessoas] Fazem, às vezes resistem, eu ignoro essa resistência e, no fim, vamos ver. O que acontece é que às vezes ganha-se com aquilo que eu propus, outras não se ganham.</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p><i>Comigo funciona assim, é mais recorrente este tipo de situação, pode experimentar isto. “Faz isto” é uma atitude que os professores cooperantes não têm muito, mas sim, apresentam-se parcialmente como modelos, que com eles fariam assim. (...) um modelo possível. Têm a oportunidade de experimentar, o espaço para experimentar.</i></p>	
		Utilização do feedback	<p>Nós temos sessões de feedback depois da aula imediatamente ou na aula seguinte na universidade com e sem a professora cooperante e, no segundo semestre, os professores cooperantes escrevem um relatório qualitativo sobre o desempenho dos alunos e também tenho o relatório com tudo o que fizeram e mais importante com uma secção, um capítulo de reflexão sobre o que aconteceu, o que estava bem o que precisam fazer para avançar na profissão deles. E também nos semestres seguintes podemos continuar a ter aquele diálogo sobre o que observei: o “-Então, lembrem-se o que aconteceu com o João, o que eu observei?” ... É muito importante ter estes pontos de reflexão, como é que se diz... de “communal experience”.</p> <p>IN- De experiência comum?</p> <p>CO1- Sim, então nós podemos dizer: Então o que é que acontece quando o aluno disse ao professor “Eu não tenho livro!”. O que é que eu fiz? É muito importante ter estes pontos de diálogo ao longo do curso. Abre um diálogo mais profundo entre eu como professor da faculdade e o mestrando.</p> <p>IN- Esse feedback de que me está a falar e que é importante falam também dos aspetos positivos que observam?</p>	<p>A nível da supervisão, sim, estava a pensar (...) Sabe que às vezes há muita coisa que – a maior parte das coisas na prática não deixam marca- são coisas em que ficámos tranquilos porque o nosso trabalho foi feito, o grosso do trabalho é isto; nós damos o feedback, a pessoa fez o seu crescimento, uns de uma maneira outros de outra e estão tranquilos com o percurso que fizeram.</p>	

			<p>COI- Sim, também, dizemos isto está excelente, mas o trabalho de pares está mal, por exemplo, e depôs referimos como se pode fazer melhor.</p>		
		<p>Automotivação (desafios)</p>	<p>A sua experiência neste seu papel as suas experiências têm sido mais positivas ou negativas, no geral.</p> <p>COI- Ahhh (suspiro, pausa) mais positivas. Mas tenho um C/1/2 em língua, não é de mestrado nem nada assim de línguas e o projeto final é escrever um relatório, um tópico á escolha, mas tem que ser de acordo com APA (American Psychological Association). Eu expliquei sobre plágio, mostrei exemplos, etc., dei-lhes muita liberdade para fazerem isto, mas tem estas regras da APA, conhece?</p> <p>“-Se fazem copy past, vou descobrir”. Mostrei alguns exemplos e ao fim, 4 de 30 fazem esse copy past. É muito triste para mim, para dar esta energia de mostrar como se devem fazer as coisas sozinhas, de modo autónimo, com as ideias dos outros indicadas nas referências, não tive sucesso. Mas isto é apenas uma minoria. Eu posso dizer positivamente que tentei, posso dizer que tentei e isso é positivo, mas não é cem por cento.</p> <p>IN - É uma minoria, mas está motivado para continuar o seu trabalho?</p> <p>COI- Todos os dia não. (Risos)</p>	<p>Que não sei se isso se faz, penso que isso se faz, se há uma redução... Eu acho que aqui aconteceu a dada altura. O que acho curioso é que, no nosso Mestrado em Supervisão, acontece depois apanharmos nas escolas pessoas [refere-se aos orientadores] que passaram o Mestrado em Supervisão, mas também há pessoas que, naquela fase de alargamento, tínhamos que ter estagiários em todas as escolas e mais, e eram pessoas recrutadas, que nós sabíamos que formação tinham, falávamos um pouco com eles para perceberem o que se pretendia do trabalho, falávamos do trabalho deles, mas era tudo muito... E agora aparecem aqui, no Mestrado em supervisão, e a motivação para virem é curioso, é o facto de terem orientado estágios durante um ano, episodicamente. Já querem saber mais sobre o assunto porque querem passar dessa visão do ser orientador de estágio, para o que é a história da Supervisão que, aparentemente, fez. Querem ser informados, e tem acontecido muito. Depois, quando são chamados, e é isso que eu acho fundamental, por exemplo, nós tivemos aqui as jornadas do Departamento no verão passado, e muitos deles vieram apresentar comunicações que resultaram da tese de Mestrado deles.</p> <p>É muito gratificante ver que essa rede, mesmo até nas suas pontas mais difusas, de orientadores ou professores cooperantes, continuam a aparecer por aqui. No outro dia, cruzei-me com uma pessoa que fez Mestrado aqui e neste momento está a fazer o Doutoramento em Ciências da Educação, e que será, certamente, uma temática que terá a ver com as práticas de Supervisão. Não sei, mas apostaria fortemente que é isso que se passa e acho que isso é fundamental que tenha essas características.</p>	
		<p>Capacidade de planificação/execução de percursos</p>	<p>Quais são as características que o professor cooperante deve ter? O que deve</p>	<p>Estou à frente do Curso como Diretor há cerca de quatro anos. E quatro edições do Curso, portanto. E, neste sentido, acabo por ser</p>	

		formativos	<p>saber? já me disse que tem de ser comunicativo, mas para além disso que saberes práticos pensa serem necessários para o desempenho das funções de professor cooperante?</p> <p>CO1 – Deve ter uma mente aberta e...o que vou dizer é quase impossível, ter mais liberdade em relação aos Programas da escola, do ministério da educação para fazer “project work” (trabalho de projeto) pair work (trabalho de pares) ou coisas ligadas ao plurilinguístico de maneira a desenvolver os domínios linguísticos dos seus alunos e também a possibilidade de elaborarem os exames finais dos seus alunos. Quase uma liberdade para sair da, como se diz, standardização da escola básica e secundária. Eu sei que isto é quase impossível ...</p> <p>Eu propus um curso na licenciatura, no terceiro semestre, nível2 para introdução ao ensino da língua Inglesa e quem queria fazer o mestrado em ensino tinha que ter este curso ou equivalente. Mas colegas... Ahh, não, não, não temos tempo para isso... Se os mestrados entram no mestrado com uma base de linguística ou como ensinar (base geral) ficam melhor preparados para começar os estudos sobre como ser um professor de línguas.</p> <p>Por isso, no primeiro e segundo semestres estão num mundo diferente, normalmente querem receitas sobre “como fazer”, não têm criatividade ou interesse para pensar</p>	<p>responsável pela prática, depois supervisionada, dos alunos que a fazem, ou responsável também por aqueles que têm a creditação. De qualquer das formas, aquilo que eu optei por fazer, a Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, representa quarenta e dois créditos e meio, no total cento e vinte, a nível do plano de estudos e, portanto, é bastante, é um peso considerável, representa um ano letivo inteiro, se bem que, no terceiro semestre, eles têm uma presença menor na escola porque ainda têm... fruto daquilo que é o termos que meter muita coisa dentro de quatro semestres (...)</p> <p>Coordeno o curso em geral, mas decidi que, decidimos, a Comissão de Curso decidiu, que seria conveniente que o responsável formal pela Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada não fosse, não acumulasse, não fosse o Diretor de Curso, portanto... Não haveria necessidade de acumular esta função, como acontece em muitos outros mestrados em Ensino que temos aqui. O que temos aqui, por questões práticas, é que o Diretor de Curso é o responsável pela prática de Ensino Supervisionada, nós decidimos que seria conveniente ter um outro rosto, como dizia há pouco, ter outro rosto, ter uma outra cabeça a pensar e juntarmos à equipa diretiva do Curso, que funciona como uma espécie de Comissão Diretiva do Curso, no sentido – assim-mais alargado, um outro docente que, aliás, tem uma experiência alargada de Coordenação de Estágios, de todos os estágios da Universidade, no modelo anterior.</p> <p>Portanto... e o modelo anterior era um de Licenciatura em Ensino de, neste caso, português e francês, ou português e inglês, e que era uma licenciatura de 5 anos, com um último ano, que era o estágio integrado. E, portanto, esse docente, que é um colega aqui do departamento, é ele o responsável, formalmente, pela prática de Ensino Supervisionada, mas isto implica que, sempre que há reuniões ou algo que seja trabalho de Coordenação da Prática, posso ir eu, pode ir ele, podemos ir os dois, não é?! E é também um elemento diferente, não acumula também com os outros elementos da Comissão de Curso, isso também foi um critério... A Comissão de Curso são três elementos, eu, outra colega do Departamento de Pedagogia e Educação, e um colega do Departamento de Linguística e Literaturas,</p>
--	--	------------	--	--

			<p>como fazer com as pessoas. É uma perspectiva “ I’m the teacher, they are the students” (eu sou o professor, eles são os alunos) em vez de como fazer como um ambiente agradável “risk free” (livre de riscos). O que podemos descobrir? Outra cultura, outra língua, ambos? Isto para mim é uma luz necessária que temos de ligar.</p>	<p>responsável pela introdução até do Espanhol aqui, na Universidade (designação da universidade). É um Professor originário da região da Estremadura, o Professor (nome do docente), espanhol, portanto. E somos os três, mais o colega da prática de Ensino Supervisionada, o que parece, o que é muito bom na altura em que temos que tomar algumas decisões porque as pessoas que chegam a este curso são pessoas com perfis muito diversos, muito distintos e, às vezes, temos que ter um funcionamento quase casuístico com eles. Temos que analisar processos e quatro cabeças pensando é sempre melhor que uma só, não é?</p> <p>Vou eu fazendo a gestão em função...É fácil de explicar neste sentido, temos muito poucas vagas para contratar pessoas, logo, a equipa que está aqui no Departamento de Pedagogia e Educação, ligada à formação de Professores de Português e Língua Estrangeira é curta, todos os alunos no final têm que ser orientados e ter um relatório da Prática de Ensino Supervisionada, que não sendo uma teses, não sendo uma tese, implica discussão pública com um júri definido, tal como os outros Mestrados académicos ...</p> <p>Está expresso em horas e o que acontece é que, no primeiro semestre, o tempo de permanência é utilizado para a integração na escola, dar-lhes a conhecer a vida da escola, por um lado; por outro, introduzi-los naquilo que é o trabalho com uma turma específica, e o que fazem é viver já, de forma mais intensa, aquilo que já tiveram oportunidade de fazer em algumas unidades curriculares, que são de teor mais teórico, mas que implicam alguma observação. Eles têm uma unidade que é Observação e Análise do Contextos Educativos, na qual eles têm de fazer já- e nós estabelecemos essa ponte- eles vão às escolas, observar coisas, dialogar com os professores cooperantes. Eles observam e fazem um guião com o colega, e nós tentamos articular, porque é do tronco comum dos Mestrados em Ensino, articula-se com cada um da especialidade. Eles já fazem isso no primeiro contacto, depois isso é aprofundado. Portanto, eles fazem observação de aulas, e depois nós</p>
--	--	--	---	---

				<p><i>decidimos, em equipa, se eles podem fazer intervenções de ordens diversas nas suas turmas, já pode ser coadjuvar aqui, focar-se, por exemplo, em determinado tipo de aluno que tem determinado tipo de trabalho para fazer.</i></p> <p><i>Será um bocadinho para eles perceberem também quais serão as necessidades duma turma. Aquilo que exige um trabalho com uma turma é, muitas das vezes, heterogéneo, eles vão fazendo trabalhos de ordem diversa e podem, eventualmente, já irem participando em algumas tarefas na escola; às vezes, participam nas reuniões de Departamento, para perceberem como é que funciona, a Conselhos de Turma.</i></p> <p><i>Eles podem ir vendo um pouco aquilo que nós, em equipa, pensamos ser interessante para eles se aperceberem daquilo que pode ser a vida da escola, das várias coisas que o Professor tem de fazer, se falarmos num sentido mais alargado, o que é que o professor tem de fazer, onde é que ele perde os seus dias, entre aspas, não é só dentro da sala de aula. E, neste sentido, eles acabam, muitas das vezes, mesmo sendo trabalhadores estudantes, enquanto estão a fazer esta prática, tentam manter os seus empregos, como é óbvio, e o mínimo que está previsto, de forma regulamentar, é alargado. No segundo semestre, dou-lhe o exemplo, imagine que nós temos o mínimo de doze ou catorze horas de presenças na escola, as nossas duas alunas que estavam, no ano passado, na (nome da escola), elas tinham todas as manhãs na escola, com exceção à sexta-feira, mas mesmo na sexta-feira, podiam vir aqui ter reuniões comigo, etc., tinham depois as tardes livres para fazer trabalhos de pesquisa, preparações.</i></p> <p><i>É um trabalho invisível, sim, é muito. Se há graus de invisibilidade, é muito invisível. Depois há uma compensação curricular recente, por causa da realidade dos Mestrados, de ser aquilo que profissionaliza e o facto de eles terem que apresentar um relatório de prática. É o Mestrado ou a arguição do trabalho que conta, mas na nossa avaliação, eu introduzo isto na plataforma. Posso ter orientado dez e feito arguição de vinte, aquilo conta 0.0 qualquer coisa pontos, nem</i></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p><i>sei quanto isto conta. Aparece-me, quando eu abro a plataforma para inserir os dados a nível anual, já lá está esse trabalho. Como os trabalhos, na GesDoc, isso acaba por vir tudo listado. Essa é a única compensação que há a nível curricular. Se bem que, se o nosso Currículo for apreciado, externamente, é falacioso, porque tem X orientações, já o ter muitas orientações não é valorizado hoje em dia.</i></p> <p><i>Havia colegas que diziam que tinha vinte orientações, como se fosse uma coisa de grande prestígio. Hoje, eu oriento aquilo que tenho que orientar, mas, por mim, orientava apenas um terço ou um quarto porque acho que isso não valoriza o trabalho das pessoas nem o meu, não consigo fazer o trabalho que queria. É muito falaciosa. Alguém que esteja a ver, vai perceber que aquilo que eu argui não foi uma tese de Mestrado, foi um relatório de prática, porque é um trabalho diferente, à qual as instituições dão um cunho demasiado pomposo e formal, é tratado quase como se fosse uma tese. Às vezes, há colegas que vêm arguir: “Na sua tese...” aquilo não é uma tese, é um relatório de prática.</i></p> <p>(...)</p>	
	<p>2.CATEGORIA</p> <p>SUPERVISÃO E (RE)APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA</p>	<p>Capacidade de avaliação das decisões tomadas</p>	<p><i>Não como se faz isto agora, talvez seja preciso dinheiro ou pessoas voluntárias para fazer isto, é complicado.</i></p> <p><i>IN- Voluntários? Não deveria ser parte do papel das pessoas da escola? Que acha.</i></p> <p><i>Mas isto que estou a dizer era mesmo com voluntários. Nem todas as pessoas fizeram isto, eu sou o único.</i></p> <p><i>Sou uma pessoa que pode ajudar a guiar os alunos para a autonomia, a criar etapas limitadas, dependendo da capacidade dos alunos para alcançar os objetivos de forma mais fácil.</i></p>	<p><i>Mas é realmente nos meus primeiros 6 ou 7 anos de trabalho, a grande maioria das pessoas eram mais velhas que eu, muito mais velhas que eu.</i></p> <p><i>(...) Estão na profissão. Nós temos casos muito extremos aqui.</i></p> <p><i>(...)Pessoas profissionalizadas em estudos Portugueses, profissionalizados em Português, e sem uma língua estrangeira, nós não podemos dispensar da prática, não podemos mesmo. Têm que fazer a prática do Espanhol e estão ao abrigo de uma disposição transitória, de uma portaria qualquer, foram ficando e, neste momento, são Coordenadores do Departamento de Línguas, são os únicos professores do grupo de espanhol, têm mais esta formação, aquela e a outra, e nós vamo-los por a fazer um estágio. E já passaram pelo ano probatório.</i></p> <p><i>Houve um caso de uma aluna que protestou, e eu a única coisa que fiz</i></p>	

			<p>[o professor/orientador] É uma pessoa que deve encorajar, dar feedback positivo e indicações para fazer melhor. É um amigo, uma pessoa que está ao lado deles para ultrapassar os problemas que os programas colocam. Uma pessoa que está ao lado deles para ajudar a sobreviver aos problemas que têm de enfrentar o seu dia-a-dia.</p>	<p>foi dar o parecer e remeti para consideração superior, se a Sr^a Supervisora quiser dispensar a realização desse estágio, que autorize ela, eu não vou autorizar porque eu vou abrir um precedente tramado. Agora, se me pergunta se eu acho que a pessoa deve estar a fazer, não sei, eu acho que a pessoa devia passar por um processo diferente.</p>	
		Capacidade autoformação	<p>IN- Já referiu que aprende muito com a reflexão e observação nas escolas. Na sua opinião, os professores cooperantes também aprendem com esta reflexão que fazem?</p> <p>CO1- Sim, mas não tenho uma medida e realmente não queria avaliar.</p> <p>IN- Percebe se eles mudam as suas ideias ou as práticas como consequência da reflexão e da observação, é isso que estou a tentar compreender.</p> <p>CO1-Sim, eu acho que sim, mas realmente não tenho uma medida para dizer definitivamente sim.</p> <p>Eu perguntei aos meus colegas na faculdade, são cerca de 80 quais são os problemas que existem na educação no ensino básico, secundário e na universidade? O que se pode melhorar? O que está bem, o que é bom, etc. ? Acho que 10 entre 80 responderam. Esses 10 tiveram muuuitos cuidados nessas respostas... Acho que ninguém queria este diálogo que nós tivemos nesta hora, eu acho... E isto é parte do problema</p>	<p>(...) os alunos [refere-se aos formandos]que não fazem uma espécie de seleção das experiências de prática, no género best of, mas fazem uma seleção de episódios que manifestamente mostram que aquilo lhes correu mal no momento, isso mostra maturidade: “Aquilo correu mal, mas eu sou capaz de refletir em que a lógica seja dos momentos da prática mais significativos”, que a lógica seja: “Com o que é que eu aprendi mais? Quando é que eu cresci mais como professor?”</p> <p>Aquilo que é mais gratificante para mim é o facto de me aperceber, é o facto de me aperceber do processo antigo que uma estagiária minha pode estar a trabalhar, como lhe dizia há pouco, de forma competente, neste momento, trabalhar como professora cooperante, com a sua antiga orientadora da escola e com o seu antigo orientador pedagógico da universidade, neste processo de formação, isso para mim é que é muito gratificante.</p> <p>É também gratificante o facto de eu e a professora que trabalhámos naquele caso, termos feito um comentário numa das aulas que assistimos dela, já na brincadeira, no final do ano, eram os nossos filhos pequenos porque ela tinha uma filha que a idade dela era a da minha filha mais nova, as miúdas não estavam ainda no 1º Ciclo, e eu lembro-me de ela me ter dito: “ Ó (nome próprio do entrevistado), porque tínhamos tido, no ano anterior, uma experiência muito má com uma estagiária- esta nós colocamos-lhe um “chip” para quando as nossas filhas estiverem neste nível, vermos onde é que ela estava, na hipótese que elas gostassem de português.” O que se destacou é que os alunos gostavam das aulas que estavam a ter e não precisámos de lhe por o “chip”, ela veio cá ter, o que é engraçado, deu a volta e veio cá</p>	

			<p><i>também.</i></p> <p><i>Muitas pessoas estão guardadas no território delas e isso tem de mudar se queremos mudar para um mundo melhor.</i></p>	<p><i>ter. É um episódio gratificante porque mostra que, apesar do modelo, da qualidade do processo...</i></p> <p><i>Gratificantes, ia aqui buscar mais uma carrada. (...) São episódios marcantes, mas tenho que pensar dois, três, em N pessoas que passaram por este processo formativo desde que estou em determinado tipo de funções. O balanço é bastante positivo.</i></p>	
		Regulação da prática letiva/observação de aulas	<p><i>Nos anos passados... no passado, no tempo do Ramo Educacional falávamos individualmente sobre cada um dos estudantes, como era com eles como trabalhavam, bem sim ou não. Eu acho que sou o único leitor na faculdade que ia observar os alunos na sua prática, nas escolas, sem ser obrigado pela universidade, era a minha ideia, a minha maneira de trabalhar a minha forma para apoiar melhor os meus alunos.</i></p> <p><i>Agora no mestrado faço isso mais vezes. Assim podemos ter conversas mais práticas, sobre as aulas, para ajudar os alunos a tratar vários problemas e comentar o que está bem e coisas assim. Outras coisas são as coisas administrativas da faculdade ou da escola e quem tem de fazer o quê.</i></p> <p><i>Nos novos programas existem estas sugestões, pode encontrar sugestões na página 30, 35, tem sugestões para libertar as pessoas do Programa, mas “sugestões”....esta palavra não é bem ... ahhh... O que eles querem.... O que é preciso? Ensinar! Pode descobrir isto na</i></p>	<p><i>Neste momento, os professores cooperantes com quem trabalhamos são ou já foram, por exemplo, já têm um percurso em que foram e quando lhe digo viciado é neste sentido, acaba por ficar implícito porque os percursos das pessoas implicam que não excluem, que não o possamos fazer. Mas, noutros fóruns, acontece, por exemplo, que alguns professores cooperantes que nós temos, foram professores que passaram por aqui, pela antiga licenciatura em ensino de, vamos imaginar, português-inglês ou português-francês.</i></p> <p><i>A sensação que eu tenho é que às vezes, chegados ao terreno, temos que, provavelmente, de forma um bocadinho abusiva, temos a ideia que já discutimos um bocadinho de tudo, portanto, está tudo implícito.</i></p> <p><i>[Problemas em relação à observação de aulas] Pode acontecer, mas a partir do momento em que começamos a manipular determinado tipo de grelhas, em que temos que afinar determinado tipo de discurso, acabamos por...Quando digo grelha, é de observação. Observar sem levar a grelha, mas significa isso que já filtrámos uma série de categorias sobre aquilo que vamos observar. Digamos que eu já tenho o meu esquema mental montado e que vou observar uma aula. Às vezes, perante determinada situação imprevista, acabo por ter três ou quatro minutos a distrair-me, imprevistos como um aluno se virar para trás e perguntar-me qualquer coisa.</i></p> <p><i>Muito raramente. [o entrevistado intervém na aula] Depende muito daquilo que é a relação que [os formandos] têm com a turma. Eu acho que tem a ver com aquela questão do relacionamento pessoal, isto é, a forma como se relacionam com a turma, permite que haja</i></p>	

		<p>página 60, onde está a lista de verbos, léxico a gramática, coisas assim.</p> <p>Por isso, se temos alguns candidatos a professor cooperante, queria realçar estas sugestões do Programa, isso para mim é um problema resolvido. Isto não é a idade, é a mente, onde estão as ideias que eles têm?</p> <p>CO1- É a falta de tempo e muito trabalho porque eles são mais velhos, mais experiente e têm direcção de turma, têm de avaliar colegas, enfim...</p> <p>IN- Pois é porque não é dada importância a este estatuto de orientação, de professor cooperante.</p> <p>CO1- Agora não. Antigamente no Ramo Educacional era uma coisa reconhecida, agora não agora é “ What are you doing?” Era o prestígio, tinha mais tempo, antigamente eles recebiam uma remuneração para as deslocações. Agora não, é mais problemático do que um benefício para a escola. A faculdade (nome da instituição) não dá nada, é só: “Vocês têm de fazer, tal, tal”... como um rei e esta não é uma maneira de tratar as pessoas.</p> <p>IN- Pois não! (risos) Importa é confirmar que a escola é importante e que todos (mestrando e orientadores) deviam ter mais tempo para realizarem as tarefas de formação.</p> <p>CO1- Tempo de qualidade.</p>	<p>orientadores que intervêm e isso não menoriza o estagiário, entre aspas; a seguir retira-se, às vezes é o próprio estagiário que pede a intervenção porque estabeleceu esse tipo de relação. Há uma decisão que tem a ver a com a alteração duma data de não sei quê.</p> <p>Regra? Não, não há [uma regra]. Muito honestamente, nem acho que devia haver uma regra relativamente a isso. Podíamos advogar agora, com base nisto e naquilo... (...) Às vezes, acontece um par de cooperantes, de Português ou de língua estrangeira, eles terem opiniões distintas relativamente a isso; por exemplo, o professor de língua estrangeira ter uma perspectiva de maneira nenhuma vai interferir...</p> <p>Já assisti a situações desse género, do professor cooperante, há alguns anos atrás. O máximo que já assisti foi o professor cooperante, num conjunto mais alargado, numa situação em que duas estagiárias de um grupo, eram quatro, mas duas reprovaram, o professor desesperar-se e dizer-me assim: “Peço imensa desculpa, (nome próprio do doente CO2), mas... Ó não sei quantas, desculpe, olhe, se não se importa, gostava que se sentasse aqui.” O homem não conseguia, estava branco já, era preferível isto ao ataque cardíaco, mas tentou ser correto, os professores perceberam perfeitamente, os alunos perceberam perfeitamente o que se estava a passar. Há alturas em que os alunos olham para o professor, quando têm dúvidas, vêm e olham discretamente para o professor cooperante e ele ignora; depois olham para mim, eu ignoro, e eles percebem que é para deixar seguir.</p>	
3.CATEGORIA	Conhecimento dos	A falta de comunicação, de transparência	Relativamente às tarefas mais de Coordenação, aquilo que temos que fazer, aquilo que eu tenho que fazer é, articulando-me com o colega	

	ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO DA AÇÃO	formandos	<p><i>de objectividade. Falta algo. Por exemplo, os alunos que chegam ao primeiro ano da faculdade, quase todos os professores dizem que eles não sabem português, não têm cultura eles...</i></p> <p><i>Qualidade [do sistema educativo], não sei. Sei que não existe autonomia, acho que não existe autonomia dos alunos do ensino secundário, no 12º, e até em algumas situações dos alunos da universidade. Os professores queriam que eles tivessem autonomia e espírito crítico... Isto não está a acontecer... Isto está nos programas, mas não está na realidade prática das escolas nem da universidade. É um golpe, há muito trabalho para fazer e acho que os professores na universidade não têm paciência para trabalhar o suficiente com os alunos.</i></p>	<p><i>que coordena a Prática...</i></p> <p><i>Eu agora vou-me referir a Prática como PES- Prática de Ensino Supervisionada. Portanto, com o colega que coordena a PES e com a colega que coordena todas as práticas de Ensino Supervisionada de todos os Mestrados de Ensino existe uma comissão de coordenação da PES, que é composta por cada um do Mestrado em Ensino, que pode ser o Diretor de Curso, como eu dizia há pouco ou um outro colega. Portanto, em articulação com eles, aquilo que nós fazemos no primeiro ano letivo é definir a rede de estágios, não é? Ver onde é que vamos colocar os estagiários que temos, em condições de fazer estágio.</i></p> <p><i>Temos muitas pessoas que têm aqui não têm creditação na prática, mas são dispensadas de realizar na prática, no sentido em que, ao serem, ao se candidatarem como Professores profissionalizados em Português e/ ou Língua Estrangeira, nós assumimos o pressuposto teórico de que os - vou repetir a palavra- os pressupostos para ensinar uma Língua Estrangeira são semelhantes e são transferíveis para outra Língua Estrangeira. E, portanto, quando o aluno nos aparece profissionalizado em Português e em outra Língua Estrangeira, e com competências na mesma, para a qual se propõe, agora, para uma nova profissionalização, neste caso o Espanhol, nós dispensamo-lo da prática na escola.</i></p> <p><i>Mas os alunos têm que fazer o percurso, têm que realizar um número significativo de créditos, a nível de Unidades Curriculares, e depois têm que elaborar o relatório de Prática de Ensino Supervisionada, ou um relatório no âmbito desta Unidade Curricular. E temos também que acompanhar esses alunos que, não realizando a prática nas escolas, têm que refletir sobre a sua prática e depois têm que dar conta dela num relatório público.</i></p> <p><i>Os alunos, relativamente aos alunos que têm esse tipo de creditação ou dispensa... e os alunos que realizam a prática nas escolas, num primeiro momento, é encontrarmos uma rede de estágios. Nós temos protocolos com quase todas- para não dizer a totalidade - das escolas do distrito de (nome da cidade onde se situa a universidade) de uma</i></p>
--	--	-----------	---	--

				<p><i>série de distritos à volta, como (dois nomes de distritos) e julgo que, nalguns casos, sim, eventualmente com (outro nome de distrito mais afastado geograficamente), temos protocolos para conseguir colocar os alunos. Hoje em dia, não é fácil colocar os alunos em Prática de Ensino supervisionada, é uma tarefa que implica muitos contactos. E temos também que acompanhar esses alunos que, não realizando a prática nas escolas, têm que refletir sobre a sua prática e depois têm que dar conta dela num relatório público.</i></p> <p><i>Uma estagiária teve muito bom desempenho, e o outro estagiário teve um desempenho muito sofrível, teve depois também problemas pessoais e acabou por desistir, tem-me feito perder imenso tempo com reclamações, mas isto é um assunto à parte- portanto, a experiência não foi 100 %positiva.</i></p> <p><i>Quais é que são as motivações delas, destas pessoas?-Neste momento, acho que é pura teimosia. Eles dizem: “Eu vou acabar isto porque eles dizem...Ou um dia vão dizer que tudo o que eu tenho, serve, ou vão dizer que eu vou precisar deste Mestrado, é melhor acabá-lo.” É ridículo estarmos a expor uma pessoa a fazer determinado tipo de coisa.</i></p> <p><i>(...)Neste caso específico, não entendo que seja assim [um enriquecimento pessoal e profissional]. Já, neste contexto, recebi pessoas que me disseram, irritadíssimas, e, antes de sair a meu convite, porque começaram a levantar um bocadinho a voz, diziam que dali só queriam o certificado, não queriam mais nada, que ali ninguém lhes ensinava nada, disseram isto a mim e à minha colega, que é da comissão de Curso também. Perante isto, rematei a conversa e disse que pronto, não tínhamos mais nada a falar, tinha outros compromissos agora, pedia imensa desculpa, e encaminhei-me para a porta.</i></p> <p><i>Não estou para estar a ouvir uma pessoa a gritar que só quer o papel, mas muitos pensam assim. Muitos eram pessoas que estaria a ensinar Português, Inglês, ou Português e Francês, não têm hipóteses de o fazer, veem um furo no Espanhol, fazem as Línguas, Literaturas e</i></p>
--	--	--	--	---

				<p><i>Culturas, Estudos Portugueses e Espanhóis acelerados porque usam as creditações que têm das licenciaturas antigas, escolheram aquilo, fazem as cadeiras de Espanhol, obtêm os 50 créditos mínimos que é para entrar, chegam aqui e querem despachar esta coisa que é para concorrer já, e é tudo nesta linha de exigência.(...) Querem ser dispensados de tudo e mais alguma coisa, tudo. Eles querem é o papel e acabou a conversa, não vêm aqui aprender nada.</i></p> <p><i>É muito assim que funcionam. E pessoas que apareçam aqui, motivadas para fazer, em vinte que entram, duas, três, quatro vêm com esse espírito e altamente motivados para irem aproveitar aquela oportunidade para. Até lhe digo que, na última edição, se revelou um grupo maior nesse sentido que, ao início, eram muito reivindicativos...</i></p>	
		Conhecimentos dos contextos da ação	<p><i>Nos anos 80, no Ramo Educacional, tivemos 20 professores cooperantes e agora temos 3.</i></p> <p><i>Também os alunos candidatos eram 30 por cada semestre e agora tenho 2.). E agora mudou para o Instituto de Educação, está fora do nosso edifício, claro é metafórico, está fora das nossas mãos... continuamos a ter as didáticas, do Português, do Inglês... Sim, mas não sei quantos candidatos há, se temos candidatos.</i></p> <p><i>O horizonte é um bocadinho negativo. Os alunos sabem que depois dificilmente têm lugar no ensino, não há vagas para ensinar, vagas para professores, então não têm motivação para investir, para estudar, então ...</i></p> <p><i>IN- Talvez por causa dos programas da</i></p>	<p><i>Nós temos um colega aqui que, para além de ter sido enfermeiro, foi professor de 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário. Leciona na Universidade por causa da carreira, só não estive no pré-escolar, mas eu tenho dúvidas que ele não tenha por lá passado.</i></p> <p><i>Em certos contextos, em certas situações, isso dá-lhe uma visão abrangente de determinado tipo de processos, realidades, embora o 1º Ciclo onde ele esteve não é o 1º ciclo de hoje, as coisas diferem muito, mas dá-lhe um grau de abrangência, até para o contributo de determinados conteúdos teóricos, etc., eu acho que pode ser uma mais-valia. Não acho que tenha de estar excluído de tarefas de Supervisão um professor do ensino superior, só porque não tem experiência no Secundário, tem é, certamente, uma perspetiva diferente, terá de procurar conhecer o contexto.</i></p> <p><i>“Não vou acumular e vou dar privilégio às atividades que são estritamente da escola. Peço-te imensa desculpa, mas terão que procurar noutro lado.” Há uma porta que parece que se abre, mas depois acaba por se fechar. Hoje, neste dia, 19 de junho, não temos ainda sítio para colocar estes dois alunos. É um número residual de</i></p>	

		<p>disciplina, não?</p> <p>COI- Sim e por causa do Ministério da Educação, e da maneira como introduz estes novos programas, sem qualquer ajuda ou apoio, isto assim é quase uma “garante for failure”, receita para o falhanço.</p> <p>A mudança foi feita bem, a de 1995 e 2003, acho, não me lembro bem. Estas reformas que estão no papel são belíssimas, mas sem cursos de acompanhamento ou sessões para explicar as ideias, as noções Nas escolas as pessoas só receberam os programas no papel ou pela internet, verificaram quais os campos lexicais, a gramática e voltaram a ensinar da mesma maneira como faziam há 20 anos atrás.</p> <p>COI – Os autores/editores mudam um bocadinho. O English Fantastic (manual escolar) está uma coisa do passado. Agora tem as suas férias a família, tal tal, mas também a sequência do vocabulário, da gramática, escrita das palavras, preenchimento de espaço é ainda muito gramatical translation (tradução gramatical).</p> <p>IN - Os autores dos manuais mudam pouco? Os manuais refletem pouco as sugestões do novo programa.</p> <p>COI- Isto está refletido nos professores em geral e nos professores cooperantes.</p> <p>IN - Como se pode resolver isto? Trabalhar sem manual?</p>	<p>alunos, mas temos dificuldade. Temos que ir alargando o leque do ponto de vista geográfico. A última vez que tínhamos tido Francês tinha sido em (nome da cidade), fica a uma hora, já é alguns quilómetros. Bom, temos muitas escolas aqui à volta, com bastantes alunos e com colegas que todos eles reúnem condições, não só do ponto de vista de reunirem condições dum ponto de vista mais legal, tal como reúnem condições porque são pessoas, muitas delas até com formação específica na Supervisão.</p> <p>Nós temos muitos alunos nossos que frequentaram aqui uns Mestrados em Supervisão, que estão aí pelas escolas e que nós acompanhávamos aqui. Havia um grupo de Línguas, que nós acompanhámos e que, neste momento, dizem sempre que não, que já são isto na escola, são Coordenadores de mil coisas na escola, são professores avaliadores, são não sei quê, são não sei que mais, dizem “Epá, desculpa lá, mas não posso.”</p>	
--	--	---	---	--

			<p><i>COI- Dinamite! (Risos) Trabalhar sem manual? COI- O que pode mudar mais rapidamente e de forma mais eficaz tem de ser ... o gabinete de avaliação.</i></p> <p><i>O GAVE (o mesmo que IAVE). Se eles mudarem os exames finais para uma maneira mais comunicativa, com várias opções para que os professores possam adaptar àquilo que trabalharam nas suas aulas e à abordagem que fizeram durante o ano com os alunos, mais prática, mais “tune centred” (harmoniosa/em sintonia). Se eles pudessem fazer um exame por ano, os alunos podiam fazer esses exames de forma mais confiante e criativa, com base nas aulas que eles tiverem. Isto pode ser um sinal para os professores mudarem a sua maneira de ensinar.</i></p>	
		<p>Conhecimento da intervenção dos orientadores</p>	<p><i>Sim conheço, os três que agora temos são do antigo Ramo Educacional e já trabalhamos há quinze anos. Sim conheço bem o trabalho deles, não conheço a formação deles actualmente, mas conheço a sua prática, isso conheço, sim.</i></p> <p><i>IN- Estes professores deviam ter formação sobre como e o que observar e como orientar e avaliar professores?</i></p> <p><i>COI- Ahhhh, uhhhh, well, não sei. Eles fazem bem o seu trabalho, oficialmente não sei se o devem ter [formação em supervisão] com obrigatoriedade.</i></p>	<p><i>E, sobretudo, tentarmos aliciar, um pouco, a parte da equipa que está nas escolas e muitas vezes sem argumentos, porque a Universidade não tem muito para oferecer. Pode oferecer alguma facilidade, nós, por exemplo, muito dos cooperantes que temos tido têm sido pessoas que frequentaram algumas destas escolas e tem-se criado um pouco esse, esse, essa convivência saudável. As pessoas frequentam aqui, quer Mestrados em Supervisão, quer Cursos até de Doutoramento são neste momento nossos. Por exemplo, uma das nossas Coordenadoras, penso que é a Coordenadora que vai... Cooperante, uma cooperante, que vai hoje entrevistar a (nome da docente), a Mestre (repete o nome da docente) ela é Dr^a aqui em Ciências da Educação e, portanto, tentamos aliciar as pessoas, no sentido de as por a colaborar com a Instituição, mas não é muito fácil. Devo dizer-lhe que nós temos um número residual para alunos de Português/Francês, que ainda continua a aparecer, por acaso, nesta edição de 13 de 2013/ 15, se não</i></p>

		<p>Nesta situação é difícil dizer sim ou não, porque se eu digo sim, implica que eu queria que todos os professores tivessem algum curso, alguma formação sobre supervisão e eu não queria isso, não queria estabelecer uma regra limitadora para ser professor cooperante. Não sei ... Seria bom ter uma entrevista com o professor cooperante ou uma sessão de observação da cooperante. Isto é outra maneira, compreende? Tem é que haver uma maneira de avaliar as competências em sala de aula do professor cooperante. Agora qual é a melhor maneira para fazer exactamente isto? Nas escolas de 3ºciclo e secundárias não há professores que queiram vir trabalhar connosco.</p> <p>É sempre bom se alguém ter esta estas horas de formação. Mas não há ninguém na universidade (nome da instituição) com horas para fazer uma coisa assim, essa formação. Não temos, mas isso é outro assunto, talvez...</p> <p>IN- Qual a sua principal preocupação em relação ao perfil e trabalho dos cooperantes, nas escolas?</p> <p>CO1- Ahhhh, ahhhh (suspiro) eu acho que é a falta de tempo para estar na faculdade e falta de tempo para estar com eles na escola e também ... isto é difícil dizer, mas vou dizer. Eles, por um lado, fazem trabalho comigo, nas escolas fazem o trabalho com os mestrados, mas não têm tempo, são estas duas coisas por causa do</p>	<p>me engano. O ano passado ainda tivemos duas pessoas, que este ano temos que as colocar em estágio e é complicadíssimo.</p> <p>[Os orientadores] Não querem [orientar]. Exatamente, “Estamos completamente sobrecarregados, não tenho nenhuma redução de horário”. E realmente não têm. As pessoas terem dois ou três estagiários numa escola exige muito tempo, exige tempo, atenção e exigem que se trabalhe com eles, que haja essa parceria, não é, de integração na escola. Dá-me a sensação que não é porque as Direções não sejam sensíveis, nós temos até Direções de escola que são bastante sensíveis e abertas. Olhe, dou-lhe o exemplo duma, sem referir nomes de escolas nem nomes de pessoas. Houve duas colegas que colaboraram connosco, são de português-francês e acolheram dois estagiários numa escola aqui muito perto de (cidade onde se situa a universidade) e a verdade é que correu bem a 50%.</p> <p>Quando agora tivemos de colocar mais dois em Português/Francês, pensamos imediatamente nessa escola e nesses dois colegas, nessas duas colegas, e estabelecemos logo o contacto; os colegas disseram imediatamente: “Não, a experiência não foi... e desculpa.” Estabelecemos uma relação pessoal e até porque já tínhamos sido colegas em outras ocasiões, colegas no sentido mais restrito do termo. E: “Não, (nome do docente entrevistado), desculpa lá, a experiência foi demasiado traumatizante”. Deixámos passar algum tempo, voltámos a fazer o contacto, as pessoas já tinham pensado: “Eu acho que sim, cada ano é um ano”. As pessoas gostam, muitas vezes, de acompanhar um estagiário. A Professora de Francês era a mais renitente, mas foi ela que avançou: “Eu estarei disponível.” Entretanto, houve uma reunião da Direção, e a Direção também disse imediatamente: “Sim, sim, podem colocar cá alunos de Espanhol e fala-se já com a pessoa que é Coordenadora do Departamento de Línguas e trata-se já disso tudo”. E a Direção estava disponível.</p> <p>Numa reunião com os docentes, a Direção informou a colega de Português/Francês, parece uma novela, informou-a, dizendo que ela iria ficar com o Cargo de Coordenadora dos Diretores de Turma de 3º Ciclo, mas ela imediatamente respondeu que tinha aquela questão dos</p>
--	--	--	---

			<p>sistema que nós temos.</p>	<p>estágios e a Direção respondeu muito honestamente: “Acumulas.” E, como pode imaginar, nós tentaremos sempre fazer o melhor trabalho, mas, neste momento é encontrar alguém que acolha os estágios.</p> <p>Não temos esse tipo de preocupação. As pessoas vão respondendo, em princípio. Quando isso não acontece, aumentamos o nosso nível de vigilância em primeiro lugar, isto é, chamar a pessoa a mais diálogo, fazer um trabalho de explicitação de qual é o tipo de professor que queremos, qual é o tipo, o que é que queremos formar; que tipo de profissional é que queremos, que competências queremos que ele tenha, para evitar que o colega arranque num tipo de trabalho, que é a ideia que ele tem que é o orientador de estágio. Muitas das vezes, é uma repescagem do seu orientador de estágio. Tudo isto se pode ter passado nos anos setenta ou antes, com uma profissionalização qualquer, o colega não faz a mais pequena ideia e vai replicar aquele trabalho, e isso é o que nós não queremos. Não é que não queiramos porque seja um mau trabalho, mas nos dias de hoje são diferentes.</p> <p>Porque repare, do ponto de vista, livrarem-se de coisas nas escolas que dantes acontecia e já não acontece. Dantes tinham até uma remuneração extra. (...) Não sei se chegou a dezoito contos, na altura, era uma coisa deste género. Era um incentivo financeiro, tinham redução de horário de X horas por cada estagiário, mas agora não têm nada disso. Têm que estar, nos preenchidíssimos horários.</p> <p>Eu acho que o professor- um pouco daquelas características que eu apontei há pouco para o tipo de mestrando, do professor que eu desejaria que saísse, transferia-se esse bloco de características para o professor cooperante, isto é, eu penso que o professor cooperante deverá ser alguém que está aberto e, sobretudo, deve estar aberto à formação. Não deve ser aquele professor que acha que, por estar a desempenhar esse papel, acha que tem um estatuto, o que às vezes acontece. Pensam que já sabem...</p> <p>[Sobre a necessidade de os orientadores terem conhecimentos em formação de adultos]Podíamos dizer que assim, mas isso tudo surge naturalmente, se estendermos isso, nada precisa de formação. Acho</p>
--	--	--	-------------------------------	--

				<p>que as questões da formação ao longo da vida são fundamentais, até porque nos vamos apercebendo que os relatórios dos alunos têm situações de turmas que nos mostram isso. Um dos relatórios, cuja prova presidi ontem, até era de artes visuais, mas tive o cuidado de ler o trabalho e li-o com Interesse, e no caso de uma turma de 12º, em que a média de alunos era X, mas tinha um aluno com 25 e outro com 22 anos, que, de todo, não tem o mesmo funcionamento que um miúdo de 17 anos, este miúdo de 17 anos não vai funcionar do mesmo modo, é um adulto. Se eu o apanhasse no ano do meu estágio, era mais velho que eu. Agora é que não tenho alunos mais velhos que eu.</p>	
		Regulação da formação	<p>As escolas do ensino básico e secundário não têm ligação com a universidade (nome da instituição) ou qualquer outra universidade. São dois sistemas separados e por isso é difícil ter uma “honest communication”(comunicação aberta). Depois de 20 de experiência tenho mais honestidade para dizer isto, mas é o problema maior para resolver é esta falta de comunicação entre escolas não só com os professores cooperantes, em primeiro lugar, mas os com o próprio sistema de ensino básico e secundário em segundo lugar e em terceiro com a própria universidade.</p> <p>Acho têm, essas características, cada um deles tem, mas não as usam por causa do mundo deles, da sua situação nas escolas deles. Sim pode fazer, podem fazer, mas estão um pouco limitadas nas noções que eles podem trabalhar.</p> <p>Por dois anos podem fazer alguma mudança no pensamento dos mestrados.</p>	<p>Temos para já o próprio guião, temos os instrumentos de avaliação aprovados oficialmente e que são conhecidos por todos e também se filiam nos mesmos pressupostos, e um guião de Prática de Ensino Supervisionada, do guião do relatório, peço desculpa, ou a proposta de guião aprovada pela Comissão de Prática, que é um guião flexível, para ser seguido de forma flexível, mas onde os diferentes tópicos a abordar, onde se vê os tópicos, estão em determinado tipo de filiação, de documentação que está por detrás. O que está escrito está escrito, não sei também se resolveria. Uma questão será mais o termos esse...</p> <p>[A tarefa de supervisão] passa por assistir às aulas, passa por reuniões de preparação das atividades letivas, passa depois por reuniões de reflexão sobre, a partir daquilo que foi a atuação dos estagiários, e são reuniões que podem incluir, que podem ser minhas com os estagiários, podem ser minhas com os estagiários e com os professores cooperantes. Aqui, vamos assumindo modalidades diferentes consoante o que é... em função daquilo que é... o que vai surgindo no momento.</p> <p>A maior parte das vezes, não digo nada, só discuto um pouco com eles [os formandos] e tranquilizo-os relativamente a isso, [a aulas assistidas e observadas]mas esse trabalho tem sido, nos últimos semestres, razoavelmente bem acompanhado. Não aparece muito isso. Com os orientadores não temos recebido esse tipo de...porque são pessoas que têm já determinado, têm muito esquematizado aquilo que</p>	

		<p><i>Os Professores cooperantes também recolhem evidências do que os mestrados podem fazer, tanto nas “peer teaching” (codocência/Codjuvância), na faculdade e quando trabalham com eles nas reuniões para trabalhar os planos de aulas. E também na execução prática das planificação. Mas realmente não têm muita evidência depois do mestrado se eles continuam nessa trajetória, ao regressarem à sua situação no trabalho, se o têm...</i></p> <p><i>Pois, se eles [os mestrados] têm trabalho... o que também é um problema. Ficam parados no tempo. Nós dizemos “flash in the pan” passam e esquecem (êxito passageiro).</i></p> <p><i>E eles [os orientadores] podem fazer alguma coisa nesses dois anos] só que é limitado por causa, por exemplo, os alunos têm 4 horas para ensinar, 4 aulas, é muito pouco para fazer outras coisas, pois isso é integrado no programa de trabalho da professora cooperante. Por exemplo, se ela está na unidade sobre “fashion e presente perfect (moda e o pretérito perfeito) os mestrados têm de ensinar “fashion e present perfect”. Não têm muita liberdade para criar alguma coisa diferente, fora do programa do professor cooperante e isso é mandado pelo director (de turma) na escola. Não há muita margem.</i></p>	<p><i>vão à procura ou o momento em que é suposto intervir ou não.</i></p> <p><i>Do ponto de vista teórico não me preocupo porque vou atualizar-me, seja do ponto de vista mais restrito da didática, ou dos conteúdos a abordar. Agora, aquilo que eu aprendo, sobretudo, aprendo no sentido em que recebi uma visão da escola. É devolvida uma visão e a envolvimento da escola, são ouvidos relatos de vivência na escola, impressões, reações, às quais não teria acesso se não tivesse este tipo de contacto. São fundamental para mim, para eu perceber as coisas.</i></p> <p><i>É verdade que, se me perguntarem, gosto de refletir sobre as coisas, tinha um plano mais teórico. Gosto mais de discutir sobre Políticas Educativas. A abordagem da Literatura, num sentido, estudo da língua; a galinha e o ovo, isso é o que me fascina do ponto de vista intelectual, mas isso é um problema meu. Eu não consigo perceber o contexto e depois não consigo perspetivar de que forma as coisas podem ser montadas na prática e de que forma é que eu posso formar um professor sem perceber como é que é a escola.</i></p>	
	Análise e avaliação		<p><i>(...) O professor cooperante é o orientador da escola.</i></p>	

	4.CATEGORIA	das tomadas	decisões	<p><i>Exatamente e porque nós vamos ganhando estes...se pensarmos naquilo que é o conceito de Supervisão mais alargada, nós temos a teoria toda na cabeça, mas depois na prática vamo-nos acomodando àquilo que é a terminologia, que é mais...</i></p> <p><i>Para além de que, digo-lhe, com tanta coisa que temos, com tanta coisa para que somos chamados, acho que o trabalho que faço como elemento da equipa de Supervisão, fica muito aquém daquilo que eu acho que deveria fazer, porque, muitas das vezes, aquilo que eu faço é confiar nos professores cooperantes no terreno, depois vou lá para depois falarmos e ver se estamos em sintonia, mas em muitas das ocasiões o que acontece é que eu sou uma espécie de pára-quedista que vai às escolas. Neste momento, como não temos muitas escolas onde eles estejam a fazer Prática, aquilo que acontece é, como no ano passado, na escola AG (nome da escola) e eu julgo que assisti a todas as aulas que os estagiários deram, também não deram assim muitas porque, com o novo modelo, não se prevê que eles as tenham...</i></p> <p><i>Essa transferência não houve propriamente porque com os colegas com que eu trabalho aqui, embora num caso trabalhasse com outro estágio, há mais tempo que eu. Sim, há aspetos que se prendem com formalização de alguns critérios de avaliação, etc., que forma muito discutidos em equipa ao início. Eu lembro-me que, quando entrei para aqui, eu tinha, como Assistente Estagiário, determinadas cadeiras para lecionar, isto no início dos anos noventa, e tinha também logo núcleos de estágio. Quer dizer, não há hipótese. O que a mim me colocava alguns problemas, porque eu tinha vinte e poucos anos, e eu estava a acompanhar até estágios de colegas meus antigos de curso, que entretanto atrasaram-se um ano ou dois. Atrasaram dois anos, exato, forma os anos que eu não estive aqui. E era um trabalho muito de descoberta e, neste caso, falando com o colega, que era mais velho, muito informalmente, mas confesso que também tinha na minha “verdura”, na minha pouca maturidade de trabalho, procurava mais informar-me, lendo coisas, porque vinha muito dessa prática, do ir ver as coisas aos livros, do que propriamente recorrer ao colega mais velho, com quem hoje tenho uma relação profissional mais madura do que tinha na altura, não vivia desses pruridos, mas eu tinha receio de</i></p>
--	-------------	----------------	----------	--

				<p><i>ir ter com ele e perguntar.</i></p> <p><i>Como todos estes alunos que me aparecem aqui, no caso do Português e do Espanhol, que já são profissionalizados noutra língua, eu e a comissão do estágio dispensamos, porque achamos que estar a fazer outra vez o estágio em Português e outro em língua estrangeira é um perfeito disparate, podia haver uma solução Intermédia, mas não há, de fazer uma outra coisa. Fazem um relatório, ok, é um trabalho acompanhado de um ano, mostram-nos o que têm, trazem-nos os documentos da prática deles, etc., mas não é a mesma coisa. Ia haver aqui um Intermédio que permitisse, mas não é possível.</i></p> <p><i>Neste momento, os desafios são problemas porque vejo poucas soluções e as que são possíveis não são soluções que me satisfaçam. Nesse sentido, continuo a vê-los como algo que são desafios para os quais eu não consigo encontrar uma resposta que me satisfaça.</i></p> <p><i>[Não dependem de mim] Mas vejo-os ainda assim como problemas. São desafios que se prendem com todas estas situações. No meu Curso específico- não devia usar este termo- mas o Curso específico em que trabalho, são questões que se prendem com esta multiplicidade de percursos das pessoas que aqui chegam, que precisam disto- e quando digo isto é este Curso- fruto do 43/2007, com esta formatação específica, precisam disto. E eu tenho de os introduzir na máquina de fazer professores porque são profissionalizados pelo 43/2007. Se calhar, há muitos deles que me apresentam um Currículo que me faz dispensá-los disto e daquilo, eu acharia justificável que eles passassem por determinadas coisas, há outros que já têm...</i></p> <p><i>Eu vou dar-lhe um exemplo, nós tivemos uma professora cooperante, que foi nossa aluna aqui, está no Grupo de Quadro de Espanhol, numa escola aqui da região, tem isso tudo, fez ano probatório, fez não sei quê, não sei que mais, tem feito N especializações, já fez um Mestrado na área da Educação até numa outra universidade, e, neste momento, está a acabar este Mestrado.</i></p>	
--	--	--	--	--	--

		Mediação de conflitos		<p><i>As “portas” têm que estar...É fácil de explicar neste sentido, temos muito poucas vagas para contratar pessoas, logo, a equipa que está aqui no Departamento de Pedagogia e Educação, ligada à formação de Professores de Português e Língua Estrangeira é curta, todos os alunos no final têm que ser orientados e ter um relatório da Prática de Ensino Supervisionada, que não sendo uma teses, não sendo uma tese, implica discussão pública com um júri definido, tal como os outros Mestrados académicos e, portanto (...)</i></p> <p><i>Todos os alunos que entram têm que ser orientados, se nós somos três neste momento, significa que, por cada quinze que entram, nós acumulamos mais cinco orientações e, portanto, nós fazemos sempre um esforço de contenção na abertura de vagas, não é? Há alguma pressão para que nós abramos mais vagas até por parte de instâncias superiores, aqui da Universidade, mas depois percebem que não é possível. Logo, não podemos contratar gente e, portanto, o que fazemos, como temos quinze ou vinte vagas para uma dezena largas de candidatos por ano, isso significa que temos que resolver, anualmente, os problemas de todos os que entram e passar o ano a responder às reclamações de metade dos que não entram.</i></p> <p><i>Há cerca de vinte, vinte e tal pessoas que, todos os anos, ficam de fora, dos quais metade protesta, reclama, não é? E metade desses reclamam sistematicamente o ano Inteiro. (...)Vão reclamando a instância superior, superior, superiores...Porque é que não entraram, porque não fizeram, porque não obtiveram certificação superior, com pormenores surreais de competição entre eles, que tem implicado aqui coisas que não lembram a ninguém, como colegas a roubarem-se currículos uns aos outros para depois poderem escotejar os currículos e fazer uma exposição, dizendo que “ele teve menos pontos neste item do que eu...” Pronto, é uma confusão, é este o nível e isto dá processos eu tenho entradas através da plataforma GesDoc (sistema de gestão documental).</i></p> <p><i>Eu tenho centenas de entradas dos últimos anos e a maior parte delas são pareceres que tenho que dar a nível de reclamações, etc. Para além de que são todos eles alunos que pedem creditações e, ao</i></p>
--	--	-----------------------	--	--

				<p><i>pedirem creditações, são todos eles processos morosos. Portanto, eu tenho, como lhe digo, nesta edição 41 candidatos, que não são candidatos que eu estou a seriar com base em dados simples, tem condições de admissibilidade, ou não tem, e seriá-los por aí, pura e simplesmente, com base na análise curricular, não é? Eu tenho que sistematicamente verificar creditações um a um, enfim, que eu estou há “N” dias e só avancei, em doze candidatos, um. Portanto, isto leva bastante tempo, isto consome bastante tempo.</i></p> <p><i>Não conseguem [terminar a sua formação], temos pessoas que voltam, temos pessoas que fazem plágio nos relatórios e são excluídos do processo e voltam, fazem o seu caminho porque a ideia que tem que se transmitir é que a pessoa cometeu um erro, já teve o seu castigo, não vamos castigar mais. Se fizer outra vez plágio, é outra vez excluído. Há pessoas aqui que são muito venenosas nas reclamações e, quando chega a hora de arguir o relatório porque não forma meus orientandos, até para libertar a pessoa dessa tensão, peço a outro colega que faça a arguição, aquilo esta escalado assim, mas peço para a pessoa não estar a olhar para mim e pensar que já teve dez desaguisados comigo.</i></p>	
		Regulação da ação supervisiva	<p><i>Nós (eu e os alunos/mestrandos) falamos, planeamos, referimos qual é a importância da gramática e a importância da vertente comunicativa, mas quando eles entram nas escolas, nada fica assim, é gramática, gramática. Na segunda semana do mestrado eles entram na realidade da escola e são mais controlados pelo manual, pelos hábitos do professor cooperante e pelos testes/exames. Eles precisam de preparar os alunos, na escola, para esses exames. Tudo isto é ao contrário da minha ideia.</i></p>	<p><i>(...) é um discurso, em que aquilo que nós assumimos que é necessário fazer ou o que é suposto fazer-se a este nível de trabalho, é algo que foi muito deduzido da prática.</i></p> <p><i>Era assumir algo de menoridade, eu colocava-me logo sob uma asa que era paternalista, da qual eu queria fugir. Mas foi claramente um trabalho construído a esse nível, também porque depois trabalhávamos em equipa, uníamo-nos muito, éramos mais...</i></p> <p><i>Éramos cinco colegas a trabalhar nesta área da formação de Português e língua estrangeira e fazíamos muitas reuniões em equipa porque havia que elaborar uma prática que não existia, isto é, havia uma formação de professores. Era algo que tinha começado nesta Universidade e que tinha arrancado com a própria refundação da Universidade, esta é refundada em setenta e tal, e a formação de</i></p>	

			<p>IN- <i>Quantas vezes, quantas aulas vai observar nas escolas, por ano letivo?</i> COI- <i>Vou uma no primeiro semestre, uma no segundo e uma no terceiro semestre.</i> IN- <i>Ou seja, uma no primeiro ano, duas no segundo ano da formação.</i> COI- <i>No quarto semestre eles não têm aulas.</i></p> <p>IN- <i>É fundamental observar as aulas para ver ...para perceber a situação real...É fundamental para entender a situação, os problemas dos alunos.</i></p>	<p><i>professores aparecem pouco depois e são dos cursos que dão mais impulso à Universidade. E havia todo um trabalho que era feito, primeiro pelos Assistentes convidados, que durante muito tempo trabalharam aqui e era professores do secundário que tinham feito uma ou outra formação e que, a pouco e pouco, foram sendo substituídos por docentes da carreira e tinham que montar todo esse edifício, até de documentação. Essa pasta de saber feito e, ao fim ao cabo, faz um manual de procedimentos, que foi sendo feita.</i></p> <p><i>A Universidade recebe-os, não lhes dá facilidade nenhuma, não há, pelo facto de terem sido professores cooperantes, penso que não, uma redução em propinas, não há uma coisa que esteja prevista.(...) Existe o Mestrado em supervisão Pedagógica que abriu nesta edição...</i></p>	
		Reflexão/ Supervisão e Desenvolvimento	<p><i>Para mim, posso fazer uma reflexão sobre a falta de comunicação/ligação entre os dois, três sistemas de educação.</i></p> <p><i>Mas na mudança do Ramo Educacional para mestrado cortaram a variante de Português/Inglês. E esta era a mais popular no Ramo Educacional. No departamento de português entendemos que o ensino do português é diferente como língua materna, é diferente do ensino de uma língua estrangeira, mas na reforma do mestrado acho que vai incluir o Português/Inglês mais uma vez.</i></p> <p>IN - <i>O Ramo Educacional era melhor ou pior que o mestrado em ensino?</i> COI- <i>Hummm, não e não.</i> (Risos) <i>Este modelo foi completamente (incompreensível) Na reitoria as pessoas</i></p>	<p><i>[Os orientadores]Pensam que já sabem...Acontece um bocadinho. "Eu sou o orientador, eu sou...". Com as pessoas com quem eu tenho trabalhado até não, mas às vezes com os colegas de outras disciplinas, apercebo-me que isso acontece. É o professor que tem determinado estatuto na escola pelo facto de ser orientador, ou por ter sido orientador, sabe tudo o que tem a fazer. E esse profissional já construído, para mim, cheira-me sempre a sucedâneo de qualquer coisa. Não é verdadeiramente café, é tofina; não é verdadeiramente sopa, é Knorr.</i></p> <p><i>E é assim que as pessoas [Os orientadores], às vezes, consideram: "Está feito". Acho que eles consideram, e eu depois faço essa leitura. Claro que estamos aqui num plano especulativo, das imagens que me aparecem e que eu interpreto. Essas pessoas não são profissionais que nós pretendemos para professores cooperantes porque aquilo que eles vão tentar fazer é pôr os estagiários, fazer dos profissionais em formação pequenas réplicas suas- quando digo pequenas é no sentido, em que se tem a noção que há já um profissional feito e há aqueles que se estão a fazer; há a massa feita e há a massa informe, que é o estagiário E dizem-lhes: "Eu vou-lhe explicar como há de fazer ou vou explicar-lhe como dá isto."; "Isto não se dá assim, tem que abordar</i></p>	

		<p>não ligada ao ensino (de qualquer coisa) acho escreveram alguns programas “modelando” o Ramo Educacional, esta é uma palavra... sem um pensamento sobre o que está bem no que está mal. Mudou o nome de Ramo Educacional para Mestrado em Ensino, com os mesmos cursos, os mesmos atores e estão “pioríssimo” para os alunos. Eles têm aulas cinco dias por semana, cinco/seis horas de aulas por dia, tanto trabalho sobre História da Educação, Ciências educacional, Didática do Francês, didática do Inglês... na perspectiva pedagógica, o Ramo educacional estava bem pensado.</p> <p>IN - Se percebi bem nenhum destes modelos de formação é bom.</p> <p>COI- Nenhum. Não, não, os dois estão mal.</p> <p>Para mim, eu aprendi muito nessas visitas às escolas e mudei as minhas sessões de didáticas e aulas de IPP para sei qual é a situação que eles têm na escola e assim posso fazer sugestões, técnicas para melhor a parte teórica. Se eu não fosse lá não tinha ideia das prioridades e do que é preciso tratar do ponto de vista teórico.</p> <p>Este “eye opening” (abrir os olhos /estar atento) é bom para ver como é a sala de aula com 30 alunos de 15 anos ou entre 14 e 19, na mesma aula, para tentar entender as palavras do professor, eles querem entender, mas vejo que na realidade há pouca oportunidade para a expressão</p>	<p>isto doutra maneira.” É um discurso muito típico: “Sabe que para se dar isto é preciso fazer não sei o quê.” Sabe-se muito bem, não, estamos a falar do assunto agora, não faz sentido, não há maneiras tipificadas, não há receitas, e é o professor que tem tendência para dar as receitas. Ora se aquilo que eu acho que é desejável é que o professor seja capaz de ser proactivo na busca do conhecimento e acho que tudo isto se aplica ao professor cooperante, ter o entendimento que é um profissional que não está acabado. Quando digo acabado...</p> <p>Depois tem que ser alguém que seja capaz de refletir sobre a sua prática porque se não é capaz, se acha que a sua prática é perfeita, está completamente mecanizado. Dizem: “Eu já faço isto de olhos fechados.” Até faz, mas é bom que pense, nós até de olhos fechados podemos pensar, se não pensa sobre a sua prática, o que vai fazer, quando puser os estagiários a refletir sobre a prática deles, é confrontar a prática deles com a sua. É o que vai acontecer e isto é redutor. Vai pô-los a pensar naquilo que fizeram ou em contexto pergunta-lhes: “Estão a ver, se tivessem feito o que eu fiz, tinha-lhes corrido melhor.” Eu acho que isto é evitável. É estar predisposto para a sua formação, isto é, nomeadamente a formação, com a qual coopera, com a qual está a trabalhar, lhe oferece. E é gratificante ver que as pessoas, por exemplo, que nos aparecem no Mestrado de Supervisão, são pessoas que muitas vezes já orientaram estágio sem terem essa formação antes, orientaram por uma questão de necessidade, ou por uma expansão do número de estagiários no final do ano.</p> <p>(...) Eu lembro-me disto, e já comentámos, os três isto é engraçado: “Púnhamos-lhe um chip.” Passaram N anos, as pessoas fizeram os seus Mestrados, as suas coisas, os seus percursos académicos, e aparecem-nos aqui, nestas funções, e nós pensamos que já comentámos isto, que já cá está, não está nesta função, mas está noutra. E os alunos continuam a gostar das aulas dela, o que é Interessante, e continua o que mudou entretanto. Nós o que observámos naquele tempo, naquele percurso manteve-se ao longo do</p>
--	--	---	---

			<p><i>individual desses alunos em língua estrangeira. Não sei se é diferente em francês ou espanhol ou alemão ou...</i></p> <p><i>As aulas de inglês ainda são muito tradicionais. O professor fala em frente aos alunos e eles e escrevem nos manuais ou nos cadernos deles. Outras coisas mais pobres acontecem.</i></p>	<p><i>tempo, não foi só um fazer para o estágio, o fazer naquele bocadinho, não é ir mostrar que é um grande professor, mas agora faz como lhe apetece, aquilo estava Interiorizado. Os momentos que eu guardo como mais traumáticos são os momentos em que as pessoas sofrem com os processos.</i></p> <p><i>[Sobre o papel a Universidade pode ter na transformação da escola] Se exceptuarmos o facto de que a Universidade para atuar precisa de ter financiamento, o facto de os Cursos da Universidade estarem regidos por uma data de coisas e o facto de que a própria Universidade Internamente nos pede que nós estejamos uma espécie de- sem ofender os burocratas - que eu seja uma espécie de funcionário avançado dos serviços académicos, eu passo mais horas na plataforma a fazer coisas burocráticas do que ler o que tinha que ler, estudar o que tinha que estudar, fazer o que tinha que fazer. Tento descansar alguma coisa, a bem da minha sanidade mental e dos que pus no mundo e daqueles com quem convivo, mas acho que a Universidade teria um papel fundamental sobretudo no papel que eu acho que hoje em dia está mais desvalorizado, o pragmático conta que os mercados- esta é uma Intervenção de natureza surreal- num mundo em que os mercados são criaturas danosas, nervosas, que reagem, se os indicadores são positivos ou não, estamos a formar pessoas e queremos que sejam como automóveis, mas as pessoas não são máquinas;</i></p> <p><i>Por outro lado, em que tudo é quantificável, a Universidade devia chamar à razão para aquilo que hoje seria o eduquês, é o papel de educar as consciências, tem que ter um tipo de discurso que não tem que ser do contra. Algumas correntes hoje tendem muito para o back to basics, no sentido mais restrito do termo, eu acho que é voltar a ser humano, voltar a uma formação que tivesse uma componente mais humanística, no verdadeiro sentido do termo.</i></p> <p><i>Vou dar-lhe um exemplo, no outro dia, para ter acesso no secundário ao ensino articulado da música, em que apareceu a determinada altura a indicação que o aluno tinha que ser o aluno que fosse para Humanidades. Porque, não pode ser um que vai para Ciências e</i></p>
--	--	--	--	--

				<p><i>Tecnologia, que quer ser engenheiro e que quer seguir um percurso artístico? Não é compatível, tem que se juntar as inutilidades todas num saco, que é o indivíduo com essa formação artística e o aluno que vai para Humanidades. Repare que o andamento dos programas de português, num sentido muito pragmático, que se quer da Literatura, por exemplo, em que se pede coisas factuais sobre a Literatura, mas onde a Literatura vive pouco. Enfim, isto eram tópicos para um comício mais alargado. Da minha parte, não a vou maçar, já passaram três horas.</i></p> <p><i>Tenho noção [de que os professores estão todos sobrecarregados], tenho, isto é geral. Se eu disser isto numa escola, vão achá-lo demagógico, mas não deixa de corresponder à verdade, acho que é a realidade, os professores estão a viver um inferno. (...) sobretudo porque são desvalorizados, são muito desvalorizados porque têm de tratar de papéis. Esta questão das 35 ou 40 horas é irrelevante, a questão é que é que os professores fazem. É um compromisso ético que o professor pense sobre, tenha tempo livre para pensar, não é um profissional indiferenciado.</i></p> <p><i>(...)Sabe, mas só tem uma pequena noção, que é o que eu acho deste ministro (ministro da educação em funções), ele tem um determinado conceito do que é a escola, do que é ser professor, que é muito restritivo, há a D. Amélia que foi professora dele na escola primária e há o outro que deu aulas no colégio ou escola onde ele andou. O mundo seria perfeito no momento em que ele conseguisse reproduzir esse mundo dele. Eu não sei se gostou de andar na escola, mas eu diria que não e teria pena do psicanalista dele se ele se atirasse a uma coisa destas.</i></p>	
--	--	--	--	--	--

ANEXO nº22: UA/O2 - AR-8 de novembro, 2012: ANÁLISE da aula observada pela orientadora:
descrição, categorização e exemplificação

TEMAS	CATEGORIAS	Descrição dos registos de aula			
1.Características do registo da aula observada	Método de registo	<ul style="list-style-type: none"> Suporte do registo em folha própria, contendo indicação da data, ano e disciplina Registo tríptico: <i>duração</i>, indicando o decurso do tempo; <i>observação notas objetivas</i> e <i>notas subjectivas</i>; Indicação detalhada da execução das tarefas; Registo elaborado em tempo real durante a observação 			
	Tipologia textual	<ul style="list-style-type: none"> Tipologia de texto informativo e descritivo com anotações auxiliares de memória 			
	CATEGORIAS	Exemplificação		Qualidade das pronúncias	Texto icónico e marginal
2.Organização do ensino e da aprendizagem		Notas objetivas	Notas subjetivas		
	Estruturação da aula	Temas: → no âmbito da <i>lírica galego-portuguesa</i> “Cultura cortesã medieval”; A poesia provençal”; “Os manuscritos”; “Arte de trovar”; “A música”, “Os géneros”.		+	
	Coerência e articulação	Início das atividades. Distribuição de 6 textos para 6 grupos. Os grupos foram formados pela professora, contendo um aluno com mais capacidades.	Desenvolvimento do trabalho cooperativo, de entreajuda, sistematização da informação, autonomia, novas tecnologias, expressão escrita e oral	+	
3.Linguagem/comunicação	Correção científica e adequação ao público em causa				
	Gestão do espaço e do tempo	(11:54 distribuição dos textos; → 12: 03			

		organização dos grupos; 12: 05 → início dos trabalhos) 12,40 música ao piano 13,15 Final da aula			
	Clarificação com os alunos os objetivos da aula	O objetivo é a construção de PPT's a serem apresentados na próxima aula por um porta-voz.		+	
4.Ambiente de ensino e de aprendizagem	Relacionamento pedagógico				
	Incentivo, autonomia, direção da turma, reforço				
	Modo de enfrentar situações críticas				
	Materiais/suporte de aula	<u>Aparte</u> : música ao piano por parte de um antigo aluno da escola, (nome do aluno), música clássica e até música contemporânea.		+	
5.Reflexão	Cumprimento do que estava planejado				
	Observações/ Sugestões				

ANEXO nº23:UA/O2 - AR-12 de novembro, 2012: ANÁLISE dos Registos da aula observada pela orientadora: descrição, categorização e exemplificação

TEMAS	CATEGORIAS	Caracterização dos registos de aula			
1.Características do registo da aula observada	Método de registo	<ul style="list-style-type: none"> Suporte do registo em folha própria, contendo indicação da data, ano e disciplina Registo tríplico: <i>duração</i>, indicando o decurso do tempo; <i>observação notas objetivas</i> e <i>notas subjectivas</i>; Indicação detalhada da execução das tarefas; Registo elaborado em tempo real, durante a observação 			
	Tipologia textual	<ul style="list-style-type: none"> Tipologia de texto informativo e descritivo com anotações auxiliares de memória 			
	CATEGORIAS	Exemplificação		Qualidade das proposições	Texto icónico e marginal
2.Organização do ensino e da aprendizagem		Notas objetivas	Notas subjetivas		
	Estruturação da aula	(justificação: um grupo perdeu o trabalho, no outro caso, nem todos os elementos puderam...) .		(+-)	
	Coerência e articulação	<p>Iniciam-se as apresentações;</p> <p>Percalços com a tecnologia.</p> <p>10:50 → início de facto, mas continuam os problemas com a tecnologia.</p> <p>10:56 → início real com o grupo I.</p> <p>11:10 → grupo II.</p> <p>11:26 → grupo III.</p>	<p>→ A professora vai circulando, dando atenção a todos os grupos.</p> <p>→ A professora chama a atenção para a organização.</p>	<p>+</p> <p>+</p>	
	Correção científica e adequação ao público em causa				

3.Linguagem/ Explicações					
	Gestão do espaço e do tempo	Estabilidade quanto à disposição das mesas na sala de aula, 2 grupos não terminaram o trabalho. A professora dá 10 minutos para terminarem o trabalho. Início dos trabalhos. Alguns grupos já terminaram. A professora adverte para o facto de o tempo estar a esgotar-se. Tolerância de 5 minutos. Final da aula		+	
	Clarificação dos objetivos da aula				
4.Ambiente de ensino e de aprendizagem	Relacionamento pedagógico		→ A professora vai circulando, dando atenção a todos os grupos.	+	
	Incentivo, autonomia, direção da turma, reforço				
	Modo de enfrentar situações críticas				
	Materiais/ suporte de aula				
	Implementação das atividades				
5.Reflexão	Cumprimento do que estava planeado				
	Observações/ sugestões				

ANEXO nº24:UA/O2 – AR- 19 de novembro, 2012: ANÁLISE dos Registos da aula observada pela orientadora: descrição, categorização e exemplificação

TEMAS	CATEGORIAS	Caracterização dos registos de aula			
1.Características do registo da aula observada	Método de registo	<ul style="list-style-type: none"> Suporte do registo em folha própria, contendo indicação da data, ano e disciplina Registo tríptico: <i>duração</i>, indicando o decurso do tempo; <i>observação notas objetivas</i> e <i>notas subjectivas</i>; Indicação detalhada da execução das tarefas; Registo elaborado em tempo real durante a observação 			
	Tipologia textual	<ul style="list-style-type: none"> Tipologia de texto informativo e descritivo com anotações auxiliares de memória 			
	CATEGORIAS	Exemplificação		Qualidade das proposições	Texto icónico e marginal
		Notas objetivas	Notas subjetivas		
2.Organização do ensino e da aprendizagem	Estruturação da aula				
	Coerência e articulação	Início das apresentações → grupo IV.			
3.Linguagem/comunicação	Correcção científica e adequação ao público em causa				
	Gestão do espaço/tempo	10:24 → grupo V. → 10:32 – <i>discussão sobre os assuntos de aula.</i> 10:38 → grupo VI. Final das apresentações;	→ A profª ajuda no que respeita a postura e modo de apresentação. → Explicações extra sobre a matéria.	+ +	
	Clarificação dos objetivos da aula	Início de um trabalho em frases (ver guião); 3 hipóteses de escolha, no final têm de entregar. 11:30 Final da aula	A profª continua sempre a prestar auxílio	+	

4.Ambiente de ensino e de aprendizagem	Relacionamento pedagógico			+	
				+	
				+	
	Incentivo, autonomia, direção da turma, reforço	Indicação de um próximo ponto programático será “ Livro de Linhagens”		(+-)	
	Modo de enfrentar situações críticas	Chamada de atenção para o modo como os alunos estão sentados.		+	
5.Reflexão	Materiais /suporte de aula				
	Implementação das atividades	→ Desenvolvimento do trabalho em pares, das capacidades de escrita e sistematização da informação aprendida.		+	
	Cumprimento do que estava planejado	Sugestão de uma exposição sobre o (ilegível) no museu da Eletricidade.		+	
	Observações/ Sugestões			+	

ANEXO nº25:UA/O3- AR- 4 de julho, 2012: ANÁLISE da aula observada pela supervisora: descrição, categorização e exemplificação

TEMAS	CATEGORIAS	Caracterização dos registos		
1.Características do registo da aula observada	Método de registo	<ul style="list-style-type: none"> Notas organizadas após a observação com base em duas ou três expressões manuscritas simultâneas à observação (para focalizar a atenção na aula, segundo a orientadora). 		
	Tipologia textual	<ul style="list-style-type: none"> Texto informativo e de opinião 		
	CATEGORIAS	Exemplificação Grelha de análise subdividida em virtude da divisão que a orientadora fez em aspetos positivos caracterizadores da aula e aspetos referidos explicitamente como “a melhorar”.		Texto icónico e marginal
		Aspetos positivos	Aspetos a melhorar	
2.Organização do ensino e da aprendizagem	Estruturação da aula	<ul style="list-style-type: none"> Planificação e aula globalmente bem sequenciadas: existiu articulação entre a aula anterior e a presente aula, entre o primeiro e segundo tema – ‘Food’ e posteriormente ‘Shopping’; 		
	Coerência e articulação	Pertinente o facto de ter relembrado a estrutura do texto de opinião anteriormente treinado a partir do texto ‘The History of Shopping’, preparando-os para a produção final na aula seguinte;	A ligação entre as diversas atividades da aula poderia ter sido mais suave, permitindo um maior fluir do percurso da aula;	
3.Linguagem/ Explicações	Correção científica e adequação ao público em causa	Bom esforço da professora em adaptar o seu discurso oral ao nível dos alunos, fazendo-o em geral com sucesso e fluência linguística;	Algumas imperfeições linguísticas bem como imperfeições na leitura do texto em voz alta (pausas desnecessárias e fora de tempo), tornando-a por vezes pouco natural; se pediu aos alunos que façam leitura em voz alta, deveria fazer a correção da pronúncia de algumas palavras/sons no final da mesma;	
	Gestão do espaço e do tempo		O professor deve marcar o tempo disponível para a realização de cada	

			<p>tarefa e rentabilizar as ajudas individualizadas para o grande grupo – por exemplo, solicitar mais frequentemente à turma a solução de problemas apresentados por vários alunos enquanto realizam os exercícios, recorrer ao ‘peer tutoring’ ou fazer um dos exercícios em conjunto com a turma para dar o exemplo;</p>	
	Clarificação dos objetivos da aula			
4.Ambiente de ensino e de aprendizagem	Relacionamento pedagógico	<p>Boa relação pedagógica com os alunos : atende às suas solicitações,</p> <p>esforçando-se por reforçar a ajuda junto dos que apresentam mais dificuldades;</p> <p>os alunos revelam à -vontade para colocar as suas questões;</p>		<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>
	Incentivo, autonomia, direção da turma, estímulo nas respostas	<p>Solicitação da participação de todos os alunos, usando os alunos com maior fluência linguística para iniciar as tarefas de correção, motivando à colaboração dos que apresentam mais dificuldades;</p> <p>Apresentação de uma boa ideia para desenvolver a autonomia dos alunos: distribuição de dicionários a alguns alunos para que fossem encontrando o significado das palavras que foram surgindo, alargando o vocabulário da turma;</p> <p>[apresentação] Motivadora para a atividade de interação oral com a turma foi a maneira como introduziu o tema ‘Shopping’: solicitar as opiniões dos alunos quanto às razões para se fazer compras no supermercado e através da Internet como preparação para a leitura do texto;</p>		<p>+</p> <p>+</p>
	Modo de	Capacidade em antecipar e lidar com		

	enfrentar situações críticas	os problemas logísticos que foram surgindo – apresentou novas cópias da ficha de trabalho anteriormente distribuída; usou o quadro preto ao lado da projeção quando não era possível a todos visualizar o que estava escrito nos PowerPoints;		+
	Materiais/suporte de aula	A verificação cabal da compreensão de texto foi uma boa ideia: solicitou aos alunos a comprovação das suas respostas ao exercício de escolha múltipla com frases do texto;		+
	Implementação das atividades	<p>Importante o questionar os alunos sobre a correção das respostas dos colegas e ir revendo o vocabulário novo – <i>baker's</i>, <i>butcher's</i>...</p> <p>[questionar] outros alunos que não tiveram intervenção ativa neste momento, envolvendo-os na interação da aula;</p> <p>Apresentação do item gramatical na perspetiva da descoberta da regra: promove o raciocínio lógico e a autonomia ao questioná-los sobre as mesmas ;</p> <p>(...) os alunos entenderam a forma e o uso do "Present Perfect" num contexto restrito.</p>	<p>Correção do exercício focalizado na forma do 'present perfect' (interrogativa e negativa) – mostrando cada resposta, uma a uma, e dando outros exemplos facilitaria o entendimento e a aplicação da regra nos outros contextos, rentabilizando o tempo;</p> <p>Exploração da timeline poderia ter sido mais explícita do uso do 'present perfect' com <i>for</i> e <i>since</i> – por exemplo, marcar na timeline as referências temporais e utilizar exemplos do texto ou da turma para ilustrar este tempo verbal. Ajudaria certamente para o passo seguinte - contraste entre o uso deste tempo verbal e o 'simple past'</p>	+
5.Reflexão	Cumprimento do que estava planeado		A gestão do tempo de cada passo da aula deve ser melhorada para evitar incumprimento de planificação ou desequilíbrios entre momentos da aula.	(+)
	Observações /Sugestões	No geral foi uma aula eficaz na sua execução (...)	A fim de corresponder aos diferentes ritmos de aprendizagem entre os alunos, poder-se-ia ter	(+-)


			<p>incluído alguns exercícios com grau superior de dificuldade para os 'fast learners';</p> <p>Aula muito centrada no professor, talvez por temer dificuldades acrescidas na compreensão do uso do 'present perfect', tempo verbal desconhecido para os alunos de uma forma ativa.</p> <p>[foi uma aula] com alguns erros do professor, próprios da falta de prática no início de carreira.</p>	<p>(+)</p> <p>(-)</p>
--	--	--	---	-----------------------

ANEXO nº26: UB/O1 - AR -28 de janeiro, 2013: ANÁLISE dos Registos da aula observada pela orientadora: Descrição, categorização e exemplificação

TEMAS	CATEGORIAS	Caracterização dos registos		
1.Características do registo da aula observada	Método de registo	<ul style="list-style-type: none"> • Integralmente elaborado no decurso da observação • suporte do registo em folha não própria, com: data • indicação da sequência: 1ª , 2ª aula observadas. 		
	Tipologia textual	• texto informativo, descritivo, instrucional e analítico.		
	CATEGORIAS	Exemplificação	Qualidade das proposições	Texto icónico e marginal
2.Organização do ensino e da aprendizagem	Estruturação da aula	1ª audição [compreensão oral]. O professor diz 'q sim mas 'q vão ouvir uma 2º vez.	+	
	Coerência e articulação	A professora dá uma breve explicação sobre o conteúdo do vídeo Os alunos perguntam se devem preencher o exercício à primeira audição.	+	
3.Linguagem/ Explicações	Correção científica e adequação ao público em causa	Não pede aos alunos que leiam. Pede e dá esclarecimentos sobre o vocabulário.	+	
	Gestão do espaço	Ouvem a 2ª vez Corrigem no quadro Deveria ter dado tempo para que lessem em silêncio o texto. Deveria ter identificado o exercício no quadro Circula pela sala→ evolução em relação à aula anterior.	(+) (+)	BEM!
	Clarificação dos objetivos da aula	Na correção do 2 alguns alunos ficaram com dúvidas	(+)	
4.Ambiente de ensino e de aprendizagem	Relacionamento pedagógico	Bom trabalho na expressão da opinião. Os alunos já estavam motivados com a atividade.	+	
	Incentivo, autonomia, direção da turma, estímulo nas respostas	[Alguns alunos] já estavam distraídos. Deveria ter incentivado os alunos mais calados a participar.	-	
	Modo de enfrentar situações críticas	No final, [alguns alunos] começam a conversar e a professora impõe-se bem!	+	

	Materiais/suporte de aula	Material bem construído.	+	
	Implementação das atividades			
5.Reflexão	Cumprimento do que estava planeado	Ficaram no 2	-	
	Observações /Sugestões	Deveria ter pedido aos alunos que fizessem a letra um pouco maior no quadro.	(-)	

ANEXO nº27: UB/O1 - AR-30 de Janeiro, 2013: ANÁLISE dos Registos da aula observada pela orientadora: Descrição, categorização e exemplificação

TEMAS	CATEGORIAS	Caracterização dos registos escritos		
1.Características do registo da aula observada	Método de registo	<ul style="list-style-type: none"> • indicação da data e nome do formando • Integralmente elaborado no decurso da observação • suporte do registo em folha não própria, com: data • indicação da sequência: 1ª , 2ª aula obs. 		
	Tipologia textual	<ul style="list-style-type: none"> • texto informativo, descritivo, instrucional e analítico 		
	CATEGORIAS	Exemplificação	Qualidade	Texto icónico e marginal
2.Organização do ensino e da aprendizagem	Estruturação da aula			
	Coerência e articulação	Fazem o sumário da aula passada Começam c/ a conclusão da aula anterior	+	
3.Linguagem/ comunicação	Correção científica e adequação ao público	*larguíssimas Uso de abreviaturas – escrever, pelo menos, a primeira vez a forma completa “tão competitivos” - não é comparativo	-	
	Gestão do espaço/tempo		-	
	Clarificação dos objetivos da aula	Usa “ustedes” para os alunos	—	
4.Ambiente de ensino e de aprendizagem	Relacionamento pedagógico			
	Incentivo, autonomia, direção da turma, reforço			
	Modo de enfrentar situações críticas			
	Materiais documentos escolhidos	Material bem concebido	+	
	Deveria ter identificado o exercício no quadro			
5.Reflexão	Cumprimento do que estava planeado	Correu bem.		
	Observações / Sugestões	Os alunos colaboram. José M., participou; Alexandre F. Deveria ter incentivado os alunos mais calados a participar Bom trabalho na expressão da opinião Interessante ideia de apresentar as etiquetas	+ (+-)	

ANEXO nº28: UA/O1 - **AR-15** abril, 2013: **ANÁLISE** dos Registos da aula observada pela orientadora: descrição, categorização e exemplificação

TEMAS	CATEGORIAS	Descrição dos registos de aula		
1.Características do registo da aula observada	Método de registo	<ul style="list-style-type: none"> • Parcialmente elaborado no decurso da observação e parcialmente após. • Registo em folha própria com: identificação da situação específica de observação (regência) data, identificação da formanda 		
	Tipologia textual	<ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo, descritivo, argumentativo, instrucional e de reflexão sobre as atitudes da formanda; • Inclui assunto/sumário da aula • Contempla 9 aspetos a observar: <i>Estruturação da aula; Apresentação da aula; Utiliza uma linguagem científica e correta de acordo com o público em causa; Gestão do espaço e do tempo; Clarifica com os alunos os objetivos das atividades; Relacionamento com os alunos; Incentivo, autonomia, direção da turma, estímulo nas respostas; Modo de enfrentar situações críticas no seio da turma: disciplina indisciplina; Materiais documentos escolhidos; Cumpru com o que estava planeado e Observações</i> 		
	CATEGORIAS	Exemplificação	Qualidade das proposições	Texto icónico e marginal
2.Organização do ensino e da aprendizagem	Estruturação da aula	Conhece o nível de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem dos alunos pelas aulas a que assistiu, dando-lhes adequado aproveitamento. As sugestões do programa são em geral bem aproveitadas embora, por vezes, com menos profundidade do que seria desejável.	+ + + (+-)	
	Coerência e articulação	Trabalha com alguma facilidade e de forma adequada à planificação que realizou e revela rigor de conceção e de formalização, resultante de uma reflexão pessoal amadurecida sobre os mecanismos de ensino aprendizagem.	+ + +	
2.Linguagem/ Comunicação	Correção científica e adequação ao público em	Nas duas intervenções [aulas] a formanda expôs com clareza, dominando com segurança as estruturas gramaticais da língua que estavam a ser trabalhadas.	+ +	

	causa	Oralmente exprime-se com facilidade e rigor.	+	
	Gestão do espaço/tempo		+	
	Clarificação dos objetivos da aula	As instruções e explicações do professor são claras embora precisem de ser transmitidas com mais ênfase.	+ -	
Ambiente de ensino e de aprendizagem	Relacionamento pedagógico	O clima é calmo e orientado para a execução das tarefas. A aprendizagem é apoiada e encorajada pelo professor. A relação entre professor e alunos é baseada no respeito e no diálogo.	+	
	Incentivo, autonomia, direção da turma, reforço		+	
	Modo de enfrentar situações críticas	Em relação à disciplina da turma, embora um pouco barulhenta, respeita tanto o professor como os colegas. Não havendo problemas disciplinares é necessário, por vezes, pedir-lhes silêncio.	+	
	Materiais / suporte de aula	Os materiais e recursos estão bem preparados, verificados a tempo (planos de aula), fichas de trabalho... e adequados ao público a que se destinam.	(+_-)	
	Implementação das atividades		+	
Reflexão/ Sugestões	Cumprimento do que estava planeado	Cumpriu o que estava planeado e revela alguma autonomia nas opções metodológicas, sendo capaz de criticar adequadamente as suas próprias aulas.	+	
	Observações/ Sugestões	. Nestas duas aulas a formanda deveria explicitar melhor as instruções dadas aos alunos (mais ênfase). . Deveria ter utilizado um “corpus” mais alargado (no quadro) para explicitar melhor as dúvidas que lhe foram postas pelos alunos. . Deve utilizar melhor o quadro. . Tem de, por vezes, mandar calar os alunos, pois não havendo, situações de indisciplina estes trocam impressões entre si, não deixando a professora ouvir as respostas (corretas) que vão sendo dadas.	(+-) - - -	

ANEXO nº 29 Características dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada - das universidades A e B - 2011/2014

TIPO DE DOCUMENTO: Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada -				
Mestrados em Ensino da componente do Português e de uma língua estrangeira (Português e Espanhol; Português e/ou Francês, Inglês e Alemão).				
NÚMERO: relatórios consultados 32				
CARACTERÍSTICAS: organização e conteúdo	Português	Espanhol	Inglês	Francês
Fundamentação teórica das áreas do conhecimento: educação, pedagogia, didática	A, B	A, B	A, B	A,B
Fundamentação científica (da língua de ensino)	A, B	A, B	A, B	A,B
Fundamentação metodológica	A	A	A	A
Contextualização: escola/meio	B	B	B	
Contextualização: turma	A	A, B	A, B	A
Participação na vida da escola	B	B		B
Testemunhos reais: fotos de atividades e espaços, trabalhos de alunos, exposições, etc.	B	B		
Sequências didáticas /planificações	A, B	A,B	A,B	A, B
Materiais/suporte das aulas: testes, questionários, fichas, imagens e animações, etc.	A, B	A,B	A,B	A, B
Aspetos da execução das aulas	B	B		B
Apresentação e análise de resultados: gráficos esquemas, sínteses	A,B	A,B	A,B	A,B
Avaliação das aprendizagens	B	B	B	B
Conclusões	A	B	A	A
Reflexões	B	A,B	A, B	
Bibliografia	A,B	A,B	A, B	A,B

ANEXO nº 30 : Características dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada - Quatro universidades públicas do país (continente) que ofereciam Mestrado em Ensino de uma língua – 2011/2014

TIPO DE DOCUMENTO: Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada - Mestrados em Ensino da componente do Português e de uma língua estrangeira (Português e Espanhol; Português e/ou Francês, Inglês e Alemão).				
NÚMERO de relatórios consultados: 12 (selecionados por semelhança de cursos e proximidade das datas da sua elaboração)				
CARACTERÍSTICAS: organização e conteúdo	Português	Espanhol	Inglês	Francês
Fundamentação teórica das áreas do conhecimento: educação, pedagogia, didática	x	x	x	x
Fundamentação científica (da língua de ensino)	x	x	x	x
Fundamentação metodológica	x	x		
Contextualização: escola/meio	x	x	x	
Contextualização: turma	x	x		x
Participação na vida da escola	x	x	x	
Testemunhos reais: fotos de atividades e espaços, trabalhos de alunos, exposições, etc.		x		x
Sequências didáticas /planificações	x	x	x	x
Materiais/suporte das aulas: testes, questionários, fichas, imagens e animações, etc.	x	x	x	x
Aspetos da execução das aulas	x	x	x	x
AULAS OBSERVADAS- COMENTÁRIOS	x	x		x
Apresentação e análise de resultados: gráficos esquemas, sínteses	x			
Avaliação das aprendizagens			x	
Conclusões	x	x	x	x
REFLEXÕES E ANÁLISE CRÍTICA	x	x		
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	x	x	x	
Bibliografia	x	x	x	x
Os relatórios das restantes universidades apresentam <ul style="list-style-type: none"> • igual destaque nos aspetos relativos à fundamentação teórica e científica. No Português e Espanhol as questões metodológicas estão mais presentes que nas restantes. • aspetos da contextualização do meio, da escola e da(s) turma(s)-alvo, dando-lhes importância e relevo. • estruturação em função da experiência de prática do contacto com a escola e menos enquanto trabalho académico (mestrado). • planificações detalhadas em todos os relatórios. • três características diferenciadoras, face às universidades A e B e que se encontram destacadas com letra maiúscula : <u>comentários sobre as aulas observadas- análise crítica sobre o seu desempenho específico nas aulas descritas e desenvolvimento profissional</u>. Referência às aprendizagens realizadas no contacto com a escola/turma e a importância da formação inicial para a sua vida profissional futura. • relatórios de Português e Espanhol com referências expressas sobre o desenvolvimento da capacidade de análise crítica na reflexão sobre a prática. • relatórios de Francês são mais lacunares e menos reflexivos. • pouca informação sobre avaliação das aprendizagens. 				

[REDACTED]

Mestrando: [REDACTED]

Professora Cooperante: [REDACTED]

COMPETÊNCIAS DE BASE

Ao longo do acompanhamento pedagógico, o mestrando [REDACTED] manifestou um muito bom domínio, oral e escrito, do português, havendo apenas a registrar lapsos pontuais. Nas reuniões e nas intervenções em sala de aula expressou-se sempre com fluência e clareza. Os textos que escreveu revelaram uma elegância e um esmero que mostram um conhecimento aprofundado das propriedades do português padrão.

A bibliografia consultada para a preparação das aulas, que incidiram sobre *Menina e Moça*, de Bernardim Ribeiro, revelou um conhecimento das fontes mais fidedignas e dos textos ensaísticos mais relevantes sobre essa obra. Revelou, igualmente, um conhecimento crítico sobre a obra estudada e sobre o contexto histórico-cultural em que foi produzida.

COMPETÊNCIAS CURRICULARES

Apesar de não conhecer com a profundidade desejável os pressupostos metodológicos e as grandes finalidades do *Programa de Literatura do Ensino Secundário*, foi capaz de definir a função do ensino da literatura no currículo escolar e de problematizar o papel formativo da disciplina. No prosseguimento dos seus estudos, o mestrando Mário Pimentel tem todas as capacidades para desenvolver uma análise do programa mais incisiva, de modo a reconhecer as teorias que o enformam e que se encontram preconizadas em alguns dos textos que integram a bibliografia da didática da literatura.

PROGRAMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE SABERES

Os objetivos foram definidos tendo em conta uma hierarquia reveladora de diferentes operações cognitivas, que, em progressão, foram da simples localização da informação até níveis de inferência complexos.

A seleção e a organização dos conteúdos programáticos, feitas em consonância com os objetivos específicos da aprendizagem, evidenciaram uma percepção muito clara do nível de desenvolvimento dos alunos que integram a turma, muito heterogénea na sua composição, uma vez que reúne alunos com elevadas competências e outros com dificuldades acrescidas por o português não ser a sua língua materna.

A organização das sequências didáticas mostrou uma articulação coerente dos conteúdos. Os materiais concebidos revelaram, por sua vez, rigor e qualidade.

A antecipação adequada da gestão temporal a realizar permitiu o cumprimento da programação.

ACTUAÇÃO PEDAGÓGICA

O mestrando proporcionou um ambiente favorável ao trabalho e à aprendizagem, mantendo uma relação de grande afabilidade com os alunos.

Estimulou a participação de todos os alunos, sabendo aproveitar os contributos de cada um deles, e estimulando, desse modo, as intervenções individuais.

Foi claro e rigoroso nas exposições, bem como nas instruções e outras orientações dadas.

Utilizou uma linguagem adequada ao público-alvo, com recurso a terminologia apropriada.

Usou equipamento e material didático adequados às situações pedagógicas.

Estabeleceu, de forma pertinente, relações entre os conteúdos, o que levou os alunos a desenvolverem raciocínios lógicos de forma natural.

AVALIAÇÃO

Construiu um teste de avaliação rigoroso, que fez acompanhar de critérios de classificação e de cenários de resposta, tendo em conta os domínios específicos que foram objeto de aprendizagem.

Classificação proposta: 18 valores.

Lisboa, 18 de Junho de 2013-06-18

[Redacted]

[Redacted]

NOTA: Entregue à investigadora já com os elementos de anonimato a negro.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

INTRODUÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL II (IPP 2)

ANO LETIVO

ESCOLA

PROFESSORA COOPERANTE:

MESTRANDO:

JUNHO 2012

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO FINAL - IPP 2

ÍNDICE:

- I - Introdução
 - 1.1 - Pontos fortes da mestranda
 - 1.2 - Pontos a melhorar
- II - Competência Linguística
- III - Competência Intercultural
- IV - Competência Didática
 - 2.1 - Planificação da unidade didática e/ou das sessões
 - 2.2 - Gestão das aulas
 - 2.3 - Conceção e uso de materiais e de instrumentos de avaliação
 - 2.4 - Reflexão crítica
- V - Competência Profissional
 - 3.1 - Sentido de cooperação, autonomia e responsabilidade
 - 3.2 - Participação em seminários e reuniões de trabalho na Escola
- VI - Perspetivas de desenvolvimento profissional

AVALIAÇÃO:

- ✦ Excelente
- ✦ Muito Bom
- ✦ Bom
- ✦ Suficiente
- ✦ Insuficiente

I- Introdução

O mestrando trabalhou ao longo deste semestre com as turmas 10ºB, nível continuação (do curso profissional Técnico de Apoio à Gestão Desportiva) e 8º B (nível 4). O mestrando leccionou na turma 8ºB em *co - teaching* e individualmente (dias 18/05/2012 e 25/05/2012). Este relatório tem como referência principal as aulas então observadas, bem como o trabalho desenvolvido desde o início do semestre.

1.1. - PONTOS FORTES DA MESTRANDO

- Muito boa fluência linguística no seu discurso oral. Os lapsos de comunicação foram prontamente corrigidos pelo formando;
- Elevado nível cultural da mestrando que se preocupou em introduzir notas culturais sempre que pertinentes na dinâmica da aula (*second-hand shops in Britain, uniforms in British schools*);
- Planificação das aulas bem sequenciada, procurando promover gradualmente a autonomia do aluno. Inicialmente planificou atividades mais dirigidas pelo professor, ultimando com tarefas de produção escrita orientada;
- Apresentou tarefas que abrangeram as quatro macro - capacidades, com enfoque nas competências de *listening comprehension, reading comprehension e writing*;
- Boa seleção de materiais/atividades, os quais provaram ser apelativos, contribuindo para uma boa dinâmica de aula;
- Solicitou aos alunos que tentassem explicar vocabulário em inglês, certificando-se da sua compreensão antes de o aplicar. Tentou reforçar o uso da língua inglesa por parte dos alunos na sua interação com o professor, sendo mais eficaz na segunda aula;
- Explorou o exercício sobre os ‘uniforms’ para despoletar uma breve troca de ideias entre os alunos da turma sobre as vantagens e desvantagens bem como as razões do seu uso, como preparação para a produção escrita;
- Foi em geral eficaz na comunicação das instruções;
- O mestrando apresentou o item gramatical com rigor, apostando numa perspectiva mais comunicativa. Os alunos entenderam a *Word Order (adjectives before noun)* bem como o uso dos *comparatives and superlatives*, tendo alargado/consolidado o seu vocabulário na área temática;
- Apresentou uma evolução positiva na gestão do tempo e das tarefas de uma aula para outra;
- Ligou as duas aulas entre si, recuperando vocabulário e conteúdos anteriormente leccionados;
- Boa relação pedagógica com os alunos, criando um bom ambiente de aprendizagem. Monitorizou o trabalho e comportamento da turma circulando pela sala, acompanhando as solicitações dos alunos.

PONTOS A MELHORAR:

- Gerir melhor as participações dos alunos na oralidade e na correção dos exercícios, para envolver um maior numero de alunos. Por exemplo, deve dar a vez a/ solicitar alunos menos participativos/menos empenhados ou com mais dificuldade, na correção de tarefas mais fáceis, ‘anulando’ os mais impetuosos. Deve ainda ser coerente na solicitação dos alunos, de forma a que o aluno que lê o exercício também possa

apresentar a resposta ao mesmo (ter uma linha condutora coerente nos vários momentos);

- Alguns momentos da segunda aula poderiam ser menos centrados no professor. Por exemplo, podia ter completado a tabela de sistematização sobre os *comparatives* e *superlatives* faseadamente, com a ajuda dos alunos, tornando a atividade mais interativa e centrada no aluno. Tal permitiria uma melhor gestão do tempo das tarefas;
- Inclusão de exercícios gramaticais com grau de dificuldade diferente para abranger um maior número de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem;
- Estimular mais o ‘peer tutoring’ entre os pares, o que será melhorado com o conhecimento mais profundo da turma;
- A leitura em voz alta deve normalmente ser precedida por um modelo. Caso falhe o leitor de CD, pode o professor substituí-lo e então prosseguir para a leitura em voz alta feita pelos alunos, tão do agrado dos alunos (se se justificar);
- Apostar num registo linguístico mais acessível aos alunos, ‘desconstruindo’ as suas intervenções/instruções em questões/explicações mais fáceis (através do uso de vocabulário corrente, de imagens, simplificação de questões, exemplificação, *body language*...);
- Apresentar *PowerPoints* mais interativos e apelativos.

Nota final:

As aulas foram cuidadosamente preparadas, evidenciando uma sequencialidade entre as mesmas bem como a preocupação em incluir atividades variadas. A sua execução foi agradável e eficaz; o mestrando apresenta grande capacidade de reflexão, pelo que poderá melhorar os aspetos mencionados com a prática letiva.

II- Competência Linguística

No que diz respeito à utilização do Inglês no âmbito do ensino da língua estrangeira, o mestrando revelou possuir uma formação linguística de nível superior. Expressou-se com fluência e com correção, quer no seu discurso oral, quer escrito. As pequenas imprecisões linguísticas foram prontamente autocorrigidas pela mestranda. Assumiu sempre uma atitude de busca de informação científica correta. Domina terminologia específica da língua inglesa. Manifestou em geral versatilidade na adequação da língua inglesa ao nível etário e de conhecimentos dos alunos no âmbito das planificações, da didatização de materiais.

III- Competência Intercultural

Desde o início, evidenciou vastos conhecimentos da cultura anglo-saxónica, fruto da sua vivência pessoal. Assumiu uma postura sempre atenta e dedicada na busca de informação cultural nas mais variadas fontes; esse conhecimento ficou espelhado na diversidade de materiais apresentados, contextualizando devidamente os conteúdos morfosintáticos e léxico-semânticos.

A sua experiência da cultura britânica foi rentabilizada em vários momentos: numa primeira lição junto da turma de 10º ano em que os alunos entrevistaram o mestrando sobre as

suas vivências enquanto aluno *Erasmus* no Reino Unido; junto da turma de 8º ano na aula em *co-teaching*, procurando explorar as potencialidades de uma cidade histórica inglesa. Tendo como ponto de partida materiais visuais apelativos, propôs atividades de interação e de enriquecimento cultural - às quais os alunos reagiram positivamente.

IV- Competência Didática

2.1 - Planificação da unidade didática e/ou das sessões

Em relação à preparação da unidade didática, o mestrando preocupou-se sempre em articular coerentemente os materiais visuais, áudio e textuais com os conteúdos programáticos (linguísticos e temáticos), e estes com a realidade escolar, adequando a sua planificação às situações de ensino e aprendizagem, bem como ao nível de conhecimentos dos alunos.

Domina os aspectos formais de uma planificação. Articula coerentemente as aulas, os momentos em cada uma, bem como as tarefas entre si. Porém, apresentou inicialmente algumas imprecisões na distinção entre *specific aims* e *strategies* em alguns passos da aula; no entanto, após reflexão conjunta em seminário, o formando demonstrou autonomia para resolver todas as questões surgidas neste âmbito. Ainda de referir que a abordagem do item gramatical na segunda aula poderia ter sido planificada de forma a centrar-se mais no aluno como ‘construtor do saber’.

É de salientar que o mestrando nunca perdeu de vista a ideia do ensino da língua inglesa nas suas várias competências, apresentando tarefas diversificadas para a prática das mesmas. Aliou com pertinência as componentes sociocultural e formativa, ao referenciar na aula aspetos da realidade britânica - o uso dos uniformes nas escolas britânicas para evitar competição/discriminação entre alunos ou ainda o recurso comum às lojas de roupa em segunda-mão no Reino Unido.

Por último, o mestrando co-preparou uma atividade - *USA Revisited* - para as várias turmas do décimo primeiro ano, enquadrada na *Semana das Línguas, Culturas e Sabores* da escola, tendo orientado com sucesso a mesma. Concebeu uma ficha de trabalho de reflexão sobre a sessão para os alunos, que encararam esta iniciativa como um momento simultaneamente lúdico e de enriquecimento linguístico e cultural motivador.

2.2. Gestão de aula

Sendo o tópico *Fashion* do agrado dos alunos, a interação pedagógica foi muito positiva. Utilizou várias formas de trabalho ajustadas às tarefas propostas, visando promover a cooperação entre os alunos. Procurou envolver os alunos na dinâmica da aula, através de formas de trabalho que promovessem a autonomia e a entreajuda, tentando ultrapassar os constrangimentos que foram surgindo na formação de parcerias. Porém, deve continuar a trabalhar no sentido de equilibrar as participações orais dos alunos mais espontâneos com os

que o fazem apenas quando solicitados, bem como a gestão das solicitações durante a correção dos exercícios.

As diversas atividades programadas foram encadeadas e contribuíram para a realização de diferentes aprendizagens. Apresentou, porém, inicialmente algumas fragilidades na gestão do tempo, as quais foram progressivamente ultrapassadas.

É de salientar que o mestrando esforçou-se por tirar partido das intervenções linguísticas dos alunos mais proficientes para a construção da aula (por exemplo, na dedução das regras gramaticais). Deve continuar a explorar esta linha de ação no ensino da gramática, por exemplo no completamento/ correção, por parte dos alunos, de sistematizações gramaticais. Ainda no âmbito da interação pedagógica, o formando valorizou o esforço dos alunos, devendo continuar a apostar neste aspeto para a motivação dos alunos mais fracos.

Atenta às características da turma, o mestrando circulou pela sala, de modo a poder acompanhar melhor o trabalho dos alunos, ajudá-los na compreensão e realização das tarefas, e progressivamente tentar envolver nas atividades alguns elementos mais faladores e distraídos. Foi progressivamente mais incisiva nas intervenções junto dos alunos mais preguiçosos e na resolução de problemas comportamentais que foram surgindo. A prática pedagógica será futuramente uma mais valia para maior desenvoltura nesta área.

Reformulou as instruções e as explicações gramaticais e lexicais sempre que necessário, recorrendo à intervenção dos alunos ou aos recursos disponíveis (quadro negro, apresentações *powerpoint*) de forma em geral eficaz. Revelou segurança e ritmo na condução das aulas.

Não recorreu à Língua Materna, tendo reforçado o uso da língua inglesa na interação de aula. Esteve atenta às intervenções dos alunos, corrigindo-as. Deverá continuar a insistir, junto dos alunos, na utilização mais frequente da *classroom language* na comunicação de aula.

Salienta-se que a mestranda apresentou uma postura favorável ao desenvolvimento de uma relação afável com os alunos.

2.3 - Conceção e uso de materiais e de instrumentos de avaliação

A nível dos *handouts*, apresentou documentos bem estruturados. Demonstrou segurança na elaboração de exercícios de exploração textual e prática gramatical, necessitando de maior orientação nos de expressão escrita. Quando necessário, e após reflexão sobre várias sugestões em seminário, reformulou autonomamente os *handouts*, com vista a um maior rigor didático. Elaborou *Grammar Sections* de apoio à aprendizagem, procurando em geral estimular nos alunos a capacidade de reflexão sobre aspectos do uso da língua. Deve fazê-lo de forma mais consistente de futuro.

Quanto aos instrumentos avaliativos da unidade didática que planificou, apresentou algumas propostas para a construção conjunta de instrumentos de controlo de aprendizagens -

exercícios gramaticais e de vocabulário para o teste de avaliação, elaboração da respectiva matriz e critérios de classificação. Identificadas algumas questões nesta área, o formando mostrou-se sempre receptivo às orientações dadas em seminário, questionando/reformulando ideias e abordagens avaliativas que tinha da sua prática letiva anterior.

Tendo diagnosticado a avaliação da produção escrita como uma área a desenvolver, o mestrando adaptou uma grelha com descritores e níveis de desempenho do GAVE para a avaliação da produção escrita, tendo a aplicado na correção de algumas composições. A falta de oportunidade impediu a sua intervenção na correção desta competência no último teste realizado.

No que se refere à avaliação de aula, o formando deverá de futuro desenvolver uma grelha para registo organizado com observações sobre a performance dos alunos quanto às competências transversais nas aulas que leccionou.

2.4 - Reflexão crítica

O mestrando reconhece a sua formação como elemento construtivo da prática profissional e a importância da reflexão fundamentada com recurso à pesquisa e à cooperação com outros profissionais. Assim, apresentou sempre grande abertura e disponibilidade para refletir sobre as várias problemáticas da prática educativa. Identificou situações da sua prática pedagógica, as suas variáveis e questionou-se sobre formas de atuação no sentido de apresentar soluções adequadas. O trabalho realizado em seminário demonstraram que o mestrando tem em geral grande capacidade de, a partir das reflexões partilhadas, formular sugestões de trabalho com autonomia. O seu elevado sentido reflexivo e crítico são emblemáticos da sua grande curiosidade profissional e da constante procura em enriquecer a sua prática educativa.

•V - Competência Profissional

3.1 - Sentido de cooperação, autonomia e responsabilidade

Ao longo deste semestre o mestrando cooperou com iniciativa nas atividades que foram organizadas, demonstrando autonomia na definição e desenvolvimento das situações de aprendizagem da sua responsabilidade - elaboração de materiais, intervenção em momentos programados. O seu sentido de responsabilidade ficou bem espelhado na elaboração de materiais; procurou que fossem motivadores e eficazes na promoção de diferentes oportunidades de aprendizagem. A sua procura constante de aperfeiçoamento demonstra a sua ampla consciência profissional dos deveres éticos que devem reger esta profissão.

3.2 - Participação em seminários e reuniões de trabalho na Escola

O mestrando esteve presente em todas as sessões de trabalho, nas atividades desenvolvidas, quer em parceria com a professora cooperante, quer com outras docentes do grupo de recrutamento de Inglês. Como foi referido anteriormente, planificou e participou nos momentos da vida escolar para os quais foi solicitado, fazendo-o de forma eficaz. A cooperação, a partilha e a reflexão sobre os mesmos foi uma constante no seu trabalho. Os constrangimentos temporais e a dispersão inerente à organização do mestrado e da sua vida profissional foram sendo compensados por intenso trabalho via email.

•VI - Perspetivas de desenvolvimento profissional

Face ao trabalho até agora desenvolvido e o perfil profissional apresentado pelo mestrando, considero que o mesmo demonstra grandes potencialidade para desenvolver uma prática profissional de qualidade.

Apreciação Qualitativa final: Bom

A professora cooperante