

Um dispositivo de interacção virtual de suporte à reflexão na formação inicial de professores

João Pedro da Ponte

Paulo Oliveira

José Manuel Varandas

Hélia Oliveira

Helena Fonseca

Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Introdução

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) permitem a criação de espaços de supervisão virtual na formação inicial de professores, viabilizando novas formas de acompanhamento e supervisão dos estagiários por parte dos orientadores do ensino superior. Este estudo refere-se a uma experiência-piloto neste domínio, centrada na dinamização de um fórum de discussão tendo em vista a reflexão, partilha de ideias e aprofundamento de temáticas emergentes da actividade do estágio de futuros professores de Matemática.

Em Portugal, o estágio pedagógico anual com que terminam as licenciaturas que formam professores de Matemática constitui uma etapa da formação onde predomina a componente prática¹. Trata-se, formalmente, de uma disciplina do curso, com um peso em geral superior ao das restantes, na qual o estagiário, em conjunto com outros colegas, assegura a leccionação de duas turmas², ao mesmo tempo que participa em seminários e outras actividades em conjunto com os seus orientadores da escola e da instituição de formação.

Como docentes envolvidos na formação inicial de professores de Matemática, encaramos o estágio como um momento muito importante do processo formativo. Na nossa perspectiva, o estágio é essencial na construção da identidade profissional do jovem professor, tendo em vista promover uma atitude profissional reflexiva e interventiva, de questionamento e problematização da prática. A nossa grande motivação para este projecto foi estudar a possibilidade de encurtar a distância supervisiva entre o orientador do ensino superior e o estagiário, problema recorrente e que tem sido difícil de resolver, dado o enquadramento profissional de um e outro.

O presente artigo, tendo por base os casos de três professores estagiários, discute até que ponto um dispositivo de supervisão virtual, baseado principalmente num fórum de discussão, contribui para que estes reflectam sobre problemas emergentes da sua prática profissional, problematizem a sua prática docente e partilhem e discutam experiências entre os diversos núcleos de estágio. Além disso, analisamos a imagem que os estagiários têm desta etapa de formação, enriquecida com o espaço de formação virtual. A partir daqui, procuramos analisar as potencialidades e problemas deste tipo de dispositivo e os desafios que coloca ao trabalho do orientador da instituição de formação.

Formação inicial de professores: papel da reflexão e imagens dos professores estagiários

A docência pode ser encarada como uma actividade de resolução de problemas profissionais, muito embora geralmente mal formulados (Santos & Ponte, 2002). São diversos os estudos que inventariam os problemas sentidos pelos jovens professores no início da sua vida profissional, nomeadamente respeitantes aos alunos (atitude negativa relativamente às tarefas propostas e comportamento desregrado), falta de apoio profissional e contexto institucional adverso (Hammond, 2001; Hardy, 1999). Alguns destes problemas, principalmente os que se referem aos alunos, podem ter consequências bastante negativas no desempenho e na perspectiva profissional do professor, perturbando as suas convicções pedagógicas e a sua auto-imagem pessoal e profissional (Hammond, 2001). A primeira experiência de ensino tem, por isso, um grande impacto na vida pessoal e profissional de um professor (Hardy, 1999).

Naturalmente, a inexperiência do professor estagiário torna mais premente a necessidade de formulação e resolução adequadas desses problemas profissionais. No núcleo de estágio pode promover-se um estilo de trabalho colegial que potencie as oportunidades de discussão, experimentação e crítica potenciador de uma prática reflexiva e indispensáveis ao desenvolvimento profissional. Essa discussão pode também desenvolver-se num espaço mais alargado, envolvendo redes de professores “que conversam fora da escola, tanto electronicamente como em reuniões presenciais [e que] mostram grande potencial como lugares para pesquisa focada, continuada e auto-dirigida” (Harris & Anthony, 2001, p. 386).

Na verdade, fóruns de discussão já têm sido usados na formação inicial de professores. Por exemplo, num estudo realizado por Heflich e Putney (2001), o debate sobre diversas questões de natureza profissional decorreu durante onze semanas num espaço de conversação de acesso restrito, verificando-se um bom nível de argumentação mas também uma grande variabilidade no número de intervenções por parte dos 22 formandos participantes — registando-se um máximo de 19 e um mínimo de duas intervenções. Por outro lado, Bodzin e Park (2000), num estudo realizado com base num fórum de discussão de acesso público, concluem que o discurso dos formandos depende do nível de interesse no tópico, da sua relevância imediata e de factores de natureza interpessoal entre os participantes.

A actividade em que o professor — individualmente ou em conjunto com outros colegas — passa em revista os problemas da sua prática, analisa a sua raiz e pondera estratégias para os ultrapassar, designa-se, habitualmente, por reflexão. Um aspecto particularmente importante dessa reflexão é a problematização, que nos leva a analisar as razões dos problemas, procurando ver os acontecimentos de um novo ângulo, suspendendo temporariamente as nossas convicções e considerando novas hipóteses, ou seja, questionando-nos.

A noção de reflexão constitui um conceito recorrente, desde a década de 1980, relativamente ao trabalho do professor. Trata-se de uma ideia discutida em profundidade por John Dewey, que graças aos trabalhos de Donald Schön (1983) passou a ser usada para analisar o trabalho dos profissionais de diversas áreas, incluindo os professores. No entanto, como indicam Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão pode ser entendida de diversas maneiras. Alguns autores salientam-na, sobretudo, como uma possível “qualidade” de certos professores — os “professores reflexivos”. Outros, preferem falar de “práticas reflexivas”, ou seja, vêem a reflexão não tanto como um atributo das pessoas mas como uma característica que pode marcar de modo mais ou menos visível a sua prática profissional. Nesta perspectiva, uma prática será reflexiva se o professor tiver abertura de espírito para admitir a existência de aspectos que podem ser mudados na sua actuação ou no seu modo de pensar, colocar várias alternativas de acção, ponderando as respectivas consequências e puser realmente em prática a solução mais vantajosa, avaliando depois os respectivos efeitos. Ou seja, mais do que uma simples atitude contemplativa, a reflexão é sobretudo um compromisso de acção prática, através do qual o professor procura incessantemente a melhoria dessa mesma prática. Esta atitude deve ser desenvolvida desde a formação inicial do jovem professor, em particular durante o seu estágio.

O modo como os professores encaram a sua realidade profissional pode ser descrito em termos das suas imagens. Estas são estruturas que possibilitam uma percepção do que nos rodeia e que evoluem ao longo do tempo, dados os contextos social, cultural e profissional em que estamos inseridos. Para Damásio (1995), as imagens ocorrem durante o pensamento, tendo assim uma dimensão cognitiva: “o facto de um dado organismo possuir uma mente significa que ele forma representações neurais que se podem transformar em imagens que são manipuladas num processo chamado pensamento” (p. 105). Este autor sublinha igualmente a componente afectiva, ou seja, os sentimentos, que igualmente intervêm nas imagens que cada um estabelece com a sua mente e com o meio.

Como indica Almeida (2000), as imagens envolvem duas vertentes, sendo, por um lado, representações figurativas que resultam da interacção do indivíduo com o meio e que permitem conservar e manipular a informação obtida a partir de objectos reais e, por outro lado, elementos que dão significado aos fenómenos, que moldam, alteram e aumentam o conhecimento do sujeito, dando sentido à sua acção. As imagens formam-se a partir da experiência. Por exemplo, as imagens dos professores têm a sua génese na prática docente, na formação inicial e contínua, nas reflexões que cada um faz da sua prática, nas opiniões e ideias dos colegas, etc.. Esta autora acrescenta ainda que as imagens estão profundamente ligadas às acções humanas, intervindo em todos os campos de acção, tanto na forma de conhecer como na forma de agir. Na sua perspectiva, para além das dimensões cognitiva e afectiva, as imagens têm igualmente uma dimensão moral.

Dispositivo virtual de formação

O presente texto tem por base uma experiência-piloto de supervisão que envolveu três núcleos de estágio da Licenciatura em Ensino da Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL). Cada um destes núcleos integra dois professores estagiários, um orientador da escola e dois orientadores da Faculdade, um dos quais indicado pelo Departamento de Matemática (orientador científico) e outro pelo Departamento de Educação (orientador pedagógico).

Esta experiência integra um fórum de discussão moderado por equipas mistas de orientadores (um orientador pedagógico e um orientador da escola), em regime de rotatividade. O fórum teve duas fases, a primeira (de Novembro a Fevereiro), com três temas (Questões Educativas Gerais–QEG, Incidentes Críticos–IC e Reflexões sobre a Aula–RA); e a segunda (de Março a Maio), com dois temas (de novo Questões Educativas Gerais–QEG e Didáctica da Matemática–DM). Estes temas foram estabelecidos tendo em vista facilitar a participação dos estagiários. Para clarificar as expectativas dos dinamizadores quanto às contribuições no fórum, foram indicadas normas de participação. O quadro seguinte contém a proposta de funcionamento para o fórum, tal como foi apresentada aos estagiários no início do ano.

Normas de participação no fórum

A participação no fórum está organizada segundo três temáticas de fundo, a saber:

- Incidentes críticos (e.g., comportamento dos alunos, compreensão da matemática pelos alunos, condução da aula);
- Reflexão pós-aula (e.g., adequação das tarefas aos alunos, envolvimento dos alunos nas actividades propostas, comunicação na sala de aula);
- Questões educativas gerais.

Quinzenalmente, cada estagiário tem que enviar para o fórum

- Uma contribuição (questão, experiência,...) original;
- Uma reacção a uma contribuição de outro participante.

As reacções a contribuições prévias podem ser do núcleo; as contribuições originais serão sempre individuais.

Foi ainda indicado aos estagiários que o seu desempenho nesta experiência-piloto constituiria um elemento a ponderar na avaliação do estágio. No entanto, foi estabelecido que a participação nas actividades deste dispositivo virtual não substitua a realização das actividades usuais do estágio, que incluía um trabalho de índole pedagógico-didáctica.

Os orientadores científicos e os orientadores da escola foram informados da existência deste dispositivo virtual e convidados a participar. Os orientadores da escola acom-

panharam em diversos casos a participação dos seus estagiários no fórum mas apenas um deles (por duas vezes) enviou mensagens. Os orientadores científicos não se envolveram no fórum.

Metodologia de investigação

A metodologia de investigação segue uma abordagem qualitativa de cariz interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994), tendo por base estudos de caso (Yin, 1989). Este artigo refere-se a três casos de estagiários do 5.º ano da Licenciatura em Ensino da Matemática da FCUL de três núcleos diferentes — Francisco, Sílvia e Carlota³. Os orientadores pedagógicos destes três núcleos (AAAAAAA,BBBBBBB e CCCCCC) fazem parte da equipa do presente projecto. Integram ainda esta equipa a orientadora da escola de um dos núcleos (DDDDDDD) e outro docente da Faculdade (EEEEEE), ligado igualmente a esta licenciatura. Dado o vínculo que o dispositivo de supervisão virtual tem com a prática profissional dos membros da equipa e o facto de o trabalho desenvolvido no quadro deste dispositivo fazer parte do problema do estudo, esta investigação constitui uma pesquisa sobre a própria prática profissional dos respectivos autores (Ponte, 2002). Os dados foram recolhidos através de duas entrevistas semi-estruturadas (E1 e E2), uma realizada no início e outra no fim do estudo. A primeira entrevista visava conhecer as expectativas dos estagiários relativamente ao estágio e a sua familiaridade com as TIC, além de outros aspectos não considerados neste artigo. A segunda entrevista incidiu na avaliação que o estagiário faz do dispositivo de formação em termos gerais e, em particular, do dispositivo de supervisão virtual e do seu envolvimento e participação neste processo, procurando compreender a relevância que lhe atribui no contexto da formação. Além disso, na análise de dados foram também usados os registos das participações no fórum de estagiários e orientadores.

Carlota

Apresentação

Carlota tem 26 anos. Fez o estágio em duas turmas, uma do 7.º e outra do 9.º ano, tendo ainda realizado regências no 10.º ano. É alegre e conversadora, com uma visão pragmática da vida, da educação e da sua própria formação, mas não é muito dada a reflexões ou conceptualizações aprofundadas. Mostrou-se pouco firme e consistente na regulação dos comportamentos dos alunos, tendo um estilo algo ‘maternal’ na sua relação com eles. O facto de ter um filho pequeno limitou a sua disponibilidade para as actividades de estágio.

Frequentou um curso de Administração Naval, na Escola Naval, o qual abandonou por considerar que “não estava preparado para as mulheres” (E1). Chegou a pensar op-

tar pelo curso de Contabilidade, mas, assumindo que “Contabilidade tinha muita teoria” (E1) e que não gosta muito de estudar, abandonou esta possibilidade. Por influência de uma ex-professora acabou por ingressar no curso de Ensino da Matemática. No entanto, o curso também não correspondeu às suas expectativas iniciais, achando-o muito teórico: “tinha a ideia [do secundário] que Matemática era só resolver exercícios (...). E cheguei aqui, só demonstrações (...) só teoremas, só proposições. Fiquei assim um bocado assustada!” (E1). Dicotomizando a sua visão do curso, afirma: “o que gostei mais foi do ano pedagógico. E o que gostei menos foi de alguns professores” (E1).

Carlota vê-se como uma professora preocupada com todos os alunos e procura que todos aprendam. Este cuidado pedagógico tem expressão na sua prática docente. Por exemplo, no caso particular de três alunos que se recusavam a trabalhar nas suas aulas, afirma: “o meu objectivo como professora é fazer com que eles aprendam, principalmente isso. E eu sentia-me frustrada ao ver que eles nem sequer queriam ouvir o que eu estava a dizer. E no 7.º ano consegui!” (E2). Valoriza bastante a dimensão relacional da profissão, considerando que esse é um dos seus pontos fortes: “em relação aos alunos eu consigo a relação com eles; (...) Esse é o aspecto principal” (E2).

Reflexão

Aspectos gerais. A acção profissional de Carlota é marcadamente pragmática, levando-a a experimentar ‘soluções’, concebidas com alguma superficialidade, para os problemas educativos com que se depara. Este seu modo de actuar é ilustrado por um episódio crítico, no domínio da Didáctica da Matemática, relacionado com a avaliação de um aluno no final do período, com o qual não teve oportunidade de discutir em tempo próprio. Um dia, ao encontrar esse aluno num corredor da escola, este inquiriu-a quanto à nota de final de período que iria ter. Carlota descreve assim o prosseguimento da conversa:

Expliquei-lhe as razões porque lhe ia dar 2, mas mesmo assim o E. não percebeu e saiu chateado. O E. estava convencido que ia ter 3 porque no último teste teve Bom e, por isso, revoltou-se contra mim. O E. começou a ser um aluno problemático em meados do 2.º período. Ia para as minhas aulas mas não fazia nada e, além disso, fazia tudo para me irritar. (QEG M17)⁴

Após discutir o caso com a directora de turma, passou a mostrar alguma indiferença relativamente ao aluno, deixando de se irritar com as suas atitudes e não o ‘obrigando’ a trabalhar. Esta postura, segundo ela, acabou por induzir o aluno “a ter uma atitude diferente” (QEG M17). Este ‘jogo psicológico’ corresponde a um certo padrão de reacção de Carlota pautado pela emocionalidade e pela falta de um maior enquadramento profissional na escolha das estratégias que adopta.

Relata do seguinte modo um outro episódio que corrobora esta ideia: “Chatee-me com dois alunos e pedi-lhes a caderneta para levarem um recado para casa. (...) Mas, logo de seguida arrependi-me porque achei que fui muito dura com eles. Por isso, no final da aula perdoei-lhes” (RPA M4). A sua actuação é típica do seu estilo ‘maternal’, pouco fir-

me, condescendente e com uma propensão para regular os comportamentos dos alunos de modo algo incoerente e impulsivo.

Identificação de problemas. De um modo geral, Carlota não identifica problemas no que respeita à dinâmica da aula, às aprendizagens dos alunos, à regulação das aprendizagens pela avaliação, etc.; estes surgem apenas nos domínios comportamental e disciplinar. Nas suas contribuições para o fórum, não identifica problemas, propriamente ditos, mas, meramente, algumas dificuldades de ordem didáctica ou comportamental que ultrapassa com uma certa ligeireza conceptual e educativa. Por exemplo, na sua reflexão sobre uma aula de regência de 10º ano, afirma:

Para dar a equação da circunferência, optei por fazer um acetato com uma circunferência com raio e centro definidos. Projectei o acetato e pedi aos alunos para chegarem sozinhos à equação da circunferência dada. (...). Penso que esta estratégia que eu escolhi para dar a equação da circunferência não foi a melhor, pois senti que os alunos no início tiveram alguma dificuldade em chegar até ela e, por isso, acabei por dizer quase tudo... Teria sido melhor se eu tivesse optado por uma ficha de trabalho em que eu ia fazendo algumas perguntas de maneira a direccioná-los a chegar à equação. (RPA M9)

Carlota não se questiona sobre a origem das dificuldades dos alunos nesta situação, avançando na sua reflexão com uma outra proposta de metodologia de trabalho, sem elementos que lhe permitam antecipar um maior sucesso. Analogamente, na reflexão sobre uma aula do 9.º ano, afirma: “optei por ir a cada lugar e perceber as dificuldades de cada um. Rapidamente percebi que a maior parte estava com preguiça de pensar, por isso, orientei-os de modo a chegarem até à resposta” [ao problema] (RPA M4).

Estes episódios ilustram uma certa tendência de Carlota para ver situações problemáticas potencialmente ricas de uma forma algo pragmática e *ad hoc*, ou seja, como dificuldades que é necessário resolver rapidamente. Não sente necessidade de reflectir sobre elas ou problematizá-las de modo mais profundo. Em particular, não analisa as possíveis razões das situações problemáticas, nem concebe estratégias para as ultrapassar. Pretende apenas uma resolução rápida e eficiente no sentido de eliminar o problema sem se preocupar com a identificação das suas causas e sem se questionar a si mesma.

Discussão e questionamento. Esta estagiária discute espontaneamente sobretudo com os colegas mais experientes, não tanto em termos conceptuais mas como um meio de ultrapassar as suas inseguranças. Carlota não interiorizou a ideia do questionamento mais sistemático como uma via de interrogar e problematizar a sua prática com vista a melhorá-la.

Nas suas mensagens para o fórum, tem um estilo mais declarativo e informativo do que interrogativo. Contudo, na resposta a uma contribuição de outro colega sobre abandono escolar, levanta um conjunto de questões que fazem pensar a acção e o papel do professor nesta matéria que podem ser um indicador positivo de um certo incómodo num assunto polémico:

Se nós é que estamos na escola e não conseguimos ‘atrair’ os alunos, alguma coisa se passa... (...) Será que estamos a dar o nosso melhor para cativar os alunos? Será que as matérias que ensinamos são interessantes? Será que não conseguimos fazer com que os alunos se interessem por aprender? Será que as nossas estratégias são as melhores? Já pensaram nisto? (QEG M13)

As questões são colocadas no esforço de estruturação do argumento que visa discutir as responsabilidades relativas da escola (incluindo os professores) e da família na problemática do abandono escolar precoce.

Imagens do estágio

O dispositivo de formação. Para Carlota, o aspecto mais rico deste modelo de estágio é a responsabilidade prática pela leccionação de turmas por parte do estagiário: “nós no 4.º ano tínhamos muitos casos fictícios (...) era muita teoria; (...) agora já podemos falar mais um bocadinho no assunto porque já temos uma ligeira experiência; (...) e isso ajuda-nos bastante” (E2). Sentiu que evoluiu no decorrer do estágio relativamente à concepção de recursos didácticos, à elaboração de instrumentos de avaliação e no modo de se relacionar com os alunos. Quanto a este último aspecto, afirma: “Quando estava no quadro (...) estava tão nervosa em transmitir a matéria que, às vezes, os miúdos me perguntavam alguma coisa e eu nem sequer percebia as dúvidas deles; (...) Agora já consigo parar, já consigo ouvi-los” (E2). Quanto aos modos de trabalho no seio do núcleo, mostra-se insatisfeita. Considera o trabalho em grupo insuficiente: “se tivesse trabalhado mais em grupo tinha dado mais de mim” (E2). Sendo uma pessoa muito comunicativa e um pouco insegura, vê no trabalho de grupo uma boa via para encontrar sintonia com o seu ‘eu’.

O seu envolvimento nas actividades de estágio foi muito limitado pelo tempo que tinha disponível. Do seu ponto de vista, a sua vida pessoal tornou difícil a gestão do tempo a consagrar ao estágio:

Ao fim-de-semana tento estar sempre com o meu filho... Mesmo quando tinha trabalhos (...) ficava o Sábado todo inteiro com ele e depois no Domingo mandava-o embora com o pai, dar uma volta, que era para eu conseguir trabalhar. (...) Custou-me imenso gerir esse esquema. (E2)

Carlota considera que o estágio devia ter propostas de trabalho mais ligadas às necessidades prementes dos estagiários, sobretudo na vertente de orientação científica. Em contraste, viu o projecto da componente pedagógica como uma mais-valia porque permitiu “pensar numa maneira de dar as aulas de maneira diferente” (E2).

Na sua perspectiva, um aspecto bastante positivo deste modelo de estágio é a assistência de aulas e a discussão subsequente. Ao assistir às aulas da sua colega, assumindo um papel de observadora, ou “amigo crítico”, deu-se conta de detalhes que de outro modo lhe teriam escapado: “comecei a reparar que, às vezes, quando nós estamos lá à frente, não notamos metade das coisas que se passam na aula mas nós temos a sensação que estamos a notar tudo, estamos a controlar aquilo muito bem” (E2).

A interação virtual. Carlota ficou bastante aquém da expectativa dos dinamizadores de participação inicial no fórum⁵. No período em que o fórum teve dois temas, de 18 de Fevereiro a 31 de Maio, não enviou qualquer mensagem. O facto de ter mudado de casa e não ter tido acesso à Internet durante um tempo considerável, justifica, até certo ponto, esta fraca participação. Todavia, provavelmente, a justificação mais forte prende-se com a sua dificuldade em escrever e com uma evidente inibição em partilhar as suas ideias perante os outros.

Esta estagiária tem uma posição ambivalente sobre a interação virtual via fórum de discussão. Por um lado, vê potencialidades interessantes na troca de ideias pela pluralidade de opiniões: “É muito mais vantajoso porque há mais problemas, há mais opiniões (...) Prefiro falar com mais pessoas do que só com a Ana”. [As outras estagiárias] entendem, porque elas têm os mesmos problemas que eu” (E1). Por outro lado, no seu caso pessoal, identifica algumas dificuldades quanto à interação virtual. Desde logo, o próprio acto de escrever, pela exposição ‘pública’ que pressupõe, é algo incómodo para si: “Quando eu mando um *e-mail* para uma colega minha, eu sei que ela não vai avaliar o meu *e-mail*; e ali (...) estou a ser avaliada, mas não é pela nota, é pelo que eu estou a escrever” (E1).

Para ela, os contactos virtuais entre os estagiários e os orientadores da faculdade podem melhorar a sua comunicação mas não a sua relação: “é mais uma maneira de falarmos. Porque vai melhorar um bocadito, vai. Mas a relação não” (E1). Questiona a genuinidade das mensagens virtuais por serem impessoais, portanto, opacas relativamente aos elementos afectivos que lhe estão associados: [Se uma orientadora da faculdade] “falar comigo pela Internet, ela pode estar a dizer a opinião dela mas eu não sei se ela está a ser realmente verdadeira naquilo que está a dizer” (E1).

Após a realização do estágio, Carlota fez uma apreciação do dispositivo de supervisão virtual. Assim, afirma ter sentido algumas dificuldades quanto à sua participação regular no fórum. Embora tivesse acesso à Internet em casa, não conseguiu trabalhar face às dificuldades de ligação.

Na sua perspectiva, o facto de ter a opinião de um leque mais alargado de pessoas em relação a problemas ou episódios que tivesse partilhado no fórum não teve grande utilidade: “Pelo menos nas participações que eu tive, não tive assim grande *feedback* da parte das outras pessoas (...). O que é que as pessoas vão discutir em relação às reflexões?” (E2).

Carlota considera que a sua dificuldade em escrever foi um factor primordial de inibição relativamente à sua participação no fórum: [Numa das participações no fórum] “estive horas a fio, uma manhã inteira para fazer aquilo. Eu acho que isso para mim era horrroso mesmo; eu tinha pouco tempo e depois para escrever...” (E2). Outra dificuldade de monta foi a falta de tempo: “como não tinha facilidade na escrita depois demorava imenso tempo; e depois como não tinha tempo quase nenhum disponível custava-me imenso participar” (E2). A sua vida pessoal e familiar também acabou por lhe impor mais restrições na gestão do tempo. Esta gestão apertada do tempo levou-a a dar prioridade às actividades de estágio mais prementes como “tirar material [da Internet] ou para as aulas (...), ou para um trabalho ou para uma ficha ou qualquer coisa” (E2).

Justifica a sua fraca participação no fórum ainda a um outro nível, nomeadamente, a falta de dinamismo que se foi instalando entre os respectivos participantes: “Foi esse o grande problema [do fórum]; (...) Eu fui muitas vezes ao fórum e vi que não estava lá nada de novo então depois não participava, porque estava sempre à espera de alguma [coisa nova]” (E2).

Em termos gerais, Carlota não atribui grande relevância ao dispositivo de supervisão virtual, em virtude de não ter havido “muita participação” (E2). Apesar desta posição crítica, afirma: “também não digo que seja zero, houve lá algumas coisas que eu até tirei. (...) Lembro-me da questão da avaliação... Eu gostei da discussão [virtual] que houve em redor disso” (E2).

Francisco

Apresentação

Francisco é um jovem estagiário com 22 anos. Leccionou no estágio uma turma de 8.º ano e outra do 10.º ano. Acha-se um “bocadinho introvertido” (E1), principalmente, no início de um relacionamento. Considera-se, ainda, uma pessoa “generosa, simpática, privilegiando o diálogo e com um bom sentido de humor” (E1). Considera que a empatia é fundamental para uma boa interação com as pessoas.

Na escola, a Matemática foi a sua disciplina preferida, mas foi “relativamente bom a todas as disciplinas” (E1). A sua primeira escolha para prosseguimento dos seus estudos foi Medicina. Não tendo conseguido entrar neste curso, matriculou-se em Ensino da Matemática a título de experiência. O facto de ter gostado do curso e de se ter adaptado bem foi determinante para continuar, abandonando a ideia inicial de mudança ao fim do primeiro ano. Isto apesar de a sua adaptação à vida universitária não ter sido fácil, principalmente, no primeiro semestre, devido a ter entrado na segunda fase de colocação, altura em que as aulas já estavam a decorrer. Contudo, acabou por ter um percurso universitário sem dificuldades (apenas reprovou uma vez numa cadeira), e considera que o curso correspondeu “às expectativas de forma bastante positiva” (E1).

Vê este ano de estágio como muito importante e determinante para o seu futuro como professor. Considera o facto de ter estagiado com um colega com quem estava habituado a estudar uma mais-valia para um trabalho de grupo que defende para o estágio. A sua preocupação principal neste ano prende-se com os alunos e o sentido de responsabilidade em preparar as aulas de modo eficaz.

Reflexão

Aspectos gerais. Francisco evidenciou ao longo do seu estágio uma preocupação constante em reflectir sobre o seu papel como professor e, sobretudo, sobre a forma como alcançava os seus objectivos de trabalho com os alunos. Refere que a principal mudança que

sentiu durante o estágio foi a confiança — “acho que o estágio me ajudou a ganhar confiança no contacto com pessoas se calhar que eu não conheço” (E2). A sua forma de reflectir e partilhar essa reflexão é fortemente influenciada pelo seu estilo introvertido. Isto não significa que, por exemplo, nas reuniões de discussão sobre as aulas dadas, não aderisse e partilhasse com os presentes as suas preocupações, mas muitas vezes sentia-se que ele ficava a pensar nas coisas... A propósito deste aspecto e em resposta a um *e-mail* do orientador após uma discussão de uma aula (com um incidente problemático), escreveu assim: “Não se preocupe, pois de uma forma geral quando tenho aula assistida fico algum tempo a ‘remoer’ nas coisas que foram discutidas (...). Vou pensar em colocar o incidente no fórum” (*e-mail* de 14/2/2003). Contudo, não chegou a fazê-lo.

Francisco contribuiu em todos os fóruns com um total de 12 mensagens, sendo duas em conjunto com o colega. Na resposta à mensagem de Sílvia, “O que as mentiras podem provocar”, fala de ter vivido um “caso semelhante” (IC M12) que o perturbou e foi tema de discussão nas sessões de trabalho com os orientadores da escola e pedagógico. Na sua mensagem ele conta como andava preocupado com o desinteresse e “atitude pouco trabalhadora” dos seus alunos do 10.º ano. Refere ainda a sua preocupação com o desempenho dos alunos no teste que se aproximava. As suas expectativas foram confirmadas: “Veio o dia do teste (que era bastante acessível) e a coisa não correu bem a muitos deles... Até aqui tudo normal” (IC M12). O que mais o admirou foi o que se passou na reunião de pais que se realizou no dia seguinte ao teste: “O assunto principal foi o professor de Matemática! Os pais, com base nos comentários dos filhos e dos explicadores, queixaram-se que as aulas eram confusas e que eu propunha exercícios muito difíceis e teóricos” (IC M12). Neste episódio houve, fundamentalmente, duas coisas que o perturbaram: por um lado, o facto de os alunos se terem queixado aos pais sem falar com ele e lhe colocarem as suas questões, pois sempre privilegiou a via do diálogo para resolver as questões; por outro lado, o modo como teve conhecimento de tudo:

A directora de turma falou com a minha orientadora (apenas porque não me viu antes), esta por sua vez falou com o Rui (ela também não me viu) e o Rui, coitado, contou-me a mim.

Eu fiquei completamente baralhado (alunos contam a pais, pais contam a DT, DT a orientadora, orientadora a estagiário e este a mim). (IC M12)

Para enfrentar a situação e depois de ter reflectido bastante sobre ela, decidiu dialogar com os alunos. Teve com eles uma conversa franca — “aliás, como era meu hábito” — onde manifestou de novo a sua preocupação com o pouco trabalho que alguns deles despendiam para a Matemática e lhes formulou o seguinte pedido:

Pedi-lhes para eles se queixarem a mim, cara a cara! Infelizmente, eles não se queixaram quase nada. Digo “infelizmente” porque, ou eles não conseguem ser francos, ou então são os pais que levantam os problemas. Das queixas que eles levantaram fiz questão de prometer que ia reflectir sobre isso. (IC M12)

Com a directora de turma também teve uma conversa. Preocupado com toda esta situação, resolveu tomar algumas medidas. Por um lado, “pedi à minha orientadora para assistir com maior frequência às aulas desta turma para me apontar falhas em procedimentos ou estratégias e ainda para comprovar a escassez de trabalho e de estudo da turma” (IC M12). Por outro lado, passou a ser mais rigoroso nos seus “apontamentos de aula e de trabalhos de casa” (IC M12).

Identificação de problemas. Um dos problemas que Francisco identifica numa das suas turmas é a atitude dos alunos face à resolução de problemas em grupo. No início do ano, os estagiários escolheram a resolução de problemas como área prioritária de intervenção a nível do trabalho pedagógico. Da primeira experiência de resolução de problemas nas suas turmas, com os alunos organizados em grupos, relata o seguinte:

Devo dizer-vos que após sair completamente deliciado com o trabalho desenvolvido pelos meus alunos do 10.º ano, saí, completamente devastado da aula do 7.º ano (...) Foi uma aula em que a desorganização e o barulho se impuseram e destruíram as minhas elevadas expectativas. (RPA M14)

Francisco identificou dois problemas, um relacionado com o trabalho em grupo e outro com a resolução de problemas. Os grupos formados não se envolveram no trabalho, tendo sentido claramente que “os alunos se afastavam uns dos outros”, não se “respeitavam e simplesmente não trocavam ideias” (RPA M14). Quanto ao envolvimento na resolução dos problemas, refere:

Perante as naturais dificuldades que uma tarefa como a resolução de um problema envolve, simplesmente, não se esforçavam por superar o problema. [...] A maioria dos alunos pretendia que após alguns minutos eu fosse ao quadro e lhes desse a solução final. (RPA M14)

Na reflexão sobre a aula, tentou identificar possíveis motivos para o modo como esta se tinha desenrolado. Dado que se tratou de uma primeira experiência na resolução de problemas em grupo, equacionou a possibilidade de ser “falta de hábito da turma” no tipo de trabalho proposto. Mas não ficou por aqui. Colocou a hipótese de as características da turma, fruto da reflexão noutros tipos de trabalho, impossibilitarem “que certo tipo de actividades sejam feitas”. Finalmente, colocou ainda a hipótese de “as tarefas propostas não serem boas tarefas”. Esta reflexão e procura de soluções para um problema ilustram uma atitude problematizadora da parte do Francisco perante situações que se lhe deparam.

No entanto, não desistiu da ideia de propor a resolução de problemas àquela turma. Decidiu diminuir o tempo dedicado numa aula para a resolução de problemas (apenas 45 minutos de um bloco de 90 minutos) e também o número de alunos por grupo, trabalhando aos pares. Embora consciente que a metodologia seguida talvez não fosse a melhor, verificou haver algumas melhorias relativamente ao trabalho desenvolvido na aula anterior: “Nesta aula já consegui ver alunos a discutir com o colega formas de resolver o problema (haver comunicação já é um bom começo) e já houve grupos que conseguiram

resolver alguns problemas” (RPA M14). A percepção da necessidade de adequação de um determinado tipo de trabalho às turmas que lecciona, trabalho esse considerado como importante, foi uma das mais-valias que, segundo refere, tirou deste episódio.

Precisamos de olhar para as turmas que temos em mãos e sabermos ver que género de trabalho podemos, ou não, desenvolver com elas e saber ainda tomar decisões sobre como gerir o trabalho que pretendemos desenvolver. Aprendi que a gestão da aula não é tarefa fácil pois a sua dinâmica é influenciada por vários factores ligados, não só aos professores, mas também aos alunos. (RPA M14).

Discussão e questionamento. Francisco aparenta ser bastante reflexivo, levantando muitas questões que pretendia ver debatidas nas reuniões, mas nas suas contribuições nos fóruns não transparece muito essa sua faceta. Duas das questões que levanta nas suas mensagens prendem-se com aspectos sistémicos que envolvem o trabalho do professor — a orientação dos alunos e as escalas de classificação.

Assim, numa mensagem, ele levanta algumas questões sobre a orientação vocacional dos alunos decorrente do aproveitamento na disciplina de Matemática, ao longo do seu percurso escolar inicial. As questões surgiram-lhe no decorrer de um conselho de turma do 10.º ano em que se evidenciou o facto de certos alunos “não demonstrarem nem gosto nem especial apetência, em termos de classificação, para muitas das disciplinas específicas do agrupamento que estão a frequentar” (QEG M19). Um outro aspecto prende-se, não só com o seu papel de professor e educador, mas também com uma questão recorrente nas discussões sobre o aproveitamento e a progressão dos alunos em algumas áreas específicas. Nesse sentido, coloca uma nova questão sobre a capacidade e o conhecimento que um professor tem dos seus alunos, para poder ajuizar e, sobretudo, aconselhar um aluno a desistir de um agrupamento e mudar para outro, ou numa perspectiva mais radical, “incentivar um aluno a desistir de um curso de carácter geral e procurar cursos mais profissionalizantes” (QEG M19).

Imagens do estágio

O dispositivo de formação. Em virtude de ter considerado toda a vivência e o trabalho desenvolvidos neste ano como bastante positivos, Francisco tem, de uma forma geral, uma opinião favorável sobre o dispositivo de formação. Comparando o seu estágio com o do irmão, que é aluno numa escola superior de educação, aponta como principal vantagem o facto deste proporcionar uma experiência real, de tempo inteiro, em que o estagiário é responsável pelo trabalho nas suas turmas.

Identifica também como positivo e importante para a construção da sua identidade como professor o facto de ter o acompanhamento de três orientadores. Embora evidenciando o papel desempenhado pela orientadora da escola, considera ter sido importante o papel desempenhado pelos outros dois orientadores da Faculdade.

A interação virtual. Francisco já conhecia bem as potencialidades da Internet, não só ao nível da pesquisa, como da comunicação. O facto de tanto o seu colega de estágio

como ele terem acesso fácil à Internet determinou que fosse um meio de comunicação fundamental para poderem desenvolver, com sucesso, o seu trabalho colaborativo: “Sem a possibilidade de comunicarmos pelo Messenger teria sido muito mais difícil mantermos a forma de trabalhar em conjunto que tivemos durante o ano. Nós moramos cada um para seu lado...” (E2).

A proposta de participar neste projecto foi, deste modo, bem aceite por este estagiário. O *e-mail* era uma forma de comunicação que já usava, não sentindo qualquer problema em contactar os seus colegas e orientadores por este meio de comunicação.

Em relação às interacções através dos fóruns de discussão, não ficou, totalmente, satisfeito. Apesar de ter consciência das suas limitações, que o levaram a não ter a participação que, inicialmente, desejava, refere com alguma mágoa o facto de não ter obtido resposta para algumas das mensagens que colocou. Entendendo como participantes nos fóruns todos os estagiários e os seus orientadores, considera que da parte destes houve poucas contribuições. Contudo, não atribuiu apenas aos orientadores a responsabilidade de animar os fóruns.

Há um outro aspecto que Francisco identifica como justificação da sua fraca participação:

Uma das limitações que eu senti foi a primeira altura que fui falar sobre uma ficha que tinha feito e não podia mostrar às pessoas. Uma maneira seria mandar por *e-mail* a toda a gente, o que não era prático... E não havia um espaço físico no fórum que permitisse pôr lá a ficha de trabalho e depois colocar algumas questões. (E2)

Em forma de balanço final sobre a utilização do dispositivo de comunicação virtual, Francisco, tendo em conta as pessoas envolvidas no projecto, elege o fórum como o meio em que se sentiu mais à vontade para colocar e partilhar as suas questões, dúvidas e experiências:

Se calhar o fórum aqui ganha alguma vantagem. Eu sinto-me mais à vontade no contacto directo com as pessoas amigas... Mas com pessoas que eu não conheço aí o fórum ganha pontos em relação, quer ao *e-mail*, quer ao contacto directo porque aí... Senti ser um espaço próprio para este género de questões. (E2)

Encarando o dispositivo de supervisão virtual como um complemento ao presencial, Francisco considera que aquele dispositivo acentuou a componente de reflexão da sua prática. Para ele foi importante contactar com e reflectir sobre as situações vividas pelos seus colegas que foram partilhadas nos fóruns. Outro aspecto positivo que focou é o facto de o dispositivo virtual apelar às novas tecnologias.

Consciente do panorama da distribuição dos estagiários em núcleos muitas vezes bastante afastados da Faculdade, refere a experiência do uso do *e-mail* como uma forma que vai, cada vez mais, ter de ser usada pelos orientadores para trabalhar com os estagiários:

[O orientador] vai ter que recorrer a este género de contacto. Não sei se o Fórum em si... vai ser tão valorizado mas se calhar o *e-mail* aí vai ganhar,

vai ganhar mais força à medida que os orientadores vão tendo mais núcleos de estágio afastados (E2).

Apesar das vantagens que apresentou, este estagiário refere ter sentido, em alguns momentos, que a participação nos fóruns e mesmo a troca de *e-mails* com o orientador pedagógico era “mais um trabalho de estágio”.

Sílvia

Apresentação

Sílvia, de 24 anos, teve no ano de estágio uma turma do 7.º e outra do 8.º ano, e fez regências no 10.º ano. Define-se como uma pessoa curiosa, persistente e bastante preocupada com os outros. É também um pouco perfeccionista, sendo por isso muito crítica relativamente ao seu trabalho, procurando sempre melhorar. Como traços menos positivos da sua personalidade destaca o facto de ser muito refilona e teimosa. No entanto, considera-se tímida.

Viveu e estudou na África do Sul até 1994. O seu ensino básico foi realizado nesse país e, segundo ela, foi um ensino muito tradicional, pautado por regras e um certo autoritarismo: “O sistema de ensino é muito britânico, mesmo em termos de regras, de uniforme, de tudo e, portanto, o ensino que eu tive foi muito militar mesmo” (E1). Quando chegou a Portugal continuou a ter um ensino essencialmente expositivo, mas já não tão rigoroso em termos de disciplina. Considera que o ensino que teve pode ter ajudado na Matemática pois, do seu ponto de vista, nesta disciplina “é preciso ter um pouco de rigor, de disciplina para se conseguir...” (E1).

A opção de Sílvia pela Licenciatura em Ensino da Matemática advém do facto de sempre ter gostado desta disciplina, influenciada pelos seus professores. Além disso, o facto de ser muito curiosa, bem como o gosto em comunicar com os outros, podem também ter contribuído para a escolha do curso. No entanto, a adaptação à Faculdade envolveu algumas dificuldades, tendo chegado a pensar em desistir do curso. O facto de da relação com os professores e o ensino ministrado serem bastantes formais, constituiu um “choque”. Ultrapassou esta fase inicial devido à sua teimosia e persistência e por gostar mesmo muito de Matemática e de ensinar. No entanto, a determinada altura começou a gostar verdadeiramente do que estava a fazer. No 4º ano, de que gostou muito, considera ter aprendido algumas coisas muito importantes para o seu trabalho como professora, dado que apenas conhecia o modelo de ensino tradicional.

Reflexão

Aspectos gerais. Ao longo da sua participação nos fóruns de discussão, Sílvia evidenciou uma atitude de questionamento em relação à sua prática docente e uma grande atenção aos problemas dos alunos. Manifestou também uma grande abertura em partilhar, com os outros, as suas dúvidas e inquietações. Nota-se ter existido uma certa evolução na sua

capacidade de interpretação dos problemas e de colocar hipóteses explicativas para as situações problemáticas com que se depara.

Ao iniciar o ano de estágio, e no que diz respeito à dimensão de supervisão virtual, encarou logo sem inibição a possibilidade de colocar nos fóruns de discussão episódios de natureza disciplinar. A sua predisposição de abertura aos outros fez com que considerasse isso como muito natural. Esperava que os outros participantes dos fóruns pudessem dar-lhe sugestões e comentar a sua actuação, mesmo tratando-se de situações que, à partida, pudessem ser comprometedoras para si própria. Como refere:

Suponhamos que tive um problema grave de disciplina com um aluno meu, não é? Se eu colocar isso na tal lista de discussão pode haver um outro professor que me responda e que me diga: “Se calhar, não devias ter feito assim. Se calhar, se fizesses de outra maneira as coisas...” (...) Pode-me vir a ajudar e ver as coisas, se calhar, de outra maneira que eu não vejo, que eu não estou a ver, acho que é importante. (...) o professor tem que ser uma pessoa muito aberta a tudo e tem de saber ouvir... (E1)

Identificação de problemas. Em consonância com a intenção anunciada no começo do ano, de partilhar a sua vivência como professora com outros colegas, Sílvia participou nos vários fóruns relatando diversos problemas e incidentes e procurou dar resposta a situações colocadas por outros colegas ou pelos orientadores.

Um dos problemas que identifica numa das suas turmas é a atitude de inércia de três alunos que estão nas aulas apenas para não terem falta. O problema coloca-se, em última instância, ao nível da possibilidade destes alunos realizarem alguma aprendizagem em Matemática. Embora esses três casos tenham como denominador comum a passividade e o desinteresse nas aulas, Sílvia manifesta ter algum conhecimento sobre eles, identificando diversas diferenças. Passou a conversar com os alunos na própria aula, instando-os a envolverem-se mais no trabalho. Refere com maior pormenor o caso de D.:

É um aluno que se limita a copiar para o seu caderno o sumário da aula e mais não faz, apesar de eu ter constantemente conversas em particular com este aluno. No entanto, noto que o D. é um aluno com fraca auto-estima, é muito calado e reservado. Assim, nas aulas pergunto-lhe sempre se está a compreender a matéria, e tento, sempre que possível, estabelecer uma proximidade com o aluno, no sentido de lhe perguntar se está a correr tudo bem ou não. (IC M23)

No entanto, do seu ponto de vista, essa sua actuação não teve sucesso, o que a leva a pensar em questioná-los directamente sobre o tipo de aulas que gostariam de ter. Parece considerar que o problema se centrava na falta de motivação dos alunos para a disciplina e que uma possível forma de o resolver seria ir ao encontro dos seus gostos pessoais. Conhecer as suas opiniões permitir-lhe-ia “tentar pôr em prática (caso seja exequível) as sugestões dadas pelo aluno (...) para ver se resulta” (IC M23). Esta sua forma de olhar este problema evidencia alguma dificuldade em compreender as causas do desinteresse dos alunos e uma certa ingenuidade quanto à possibilidade de sucesso da sua estratégia.

Na sequência de duas intervenções de orientadores pedagógicos, Sílvia apresenta um outro discurso numa mensagem enviada em conjunto com a sua colega. Ali dão a conhecer duas estratégias que têm vindo a pôr em prática com o objectivo de integrar estes alunos no trabalho na aula: diversificar as metodologias e atribuir tarefas específicas a estes alunos. Por exemplo: “distribuir para os alunos da turma o material e/ou as fichas de trabalho, ficar responsável pela elaboração do sumário (...) ler o enunciado de um determinado exercício...” (IC M26). Como um dos orientadores tinha referido, ela e a sua colega aceitam que os resultados de tal acção não sejam visíveis de imediato, mas manifestam disposição de serem persistentes e não desistirem. O conhecimento crescente que as estagiárias foram tendo dos alunos, o trabalho com a orientadora da escola e a própria reflexão sobre o seu trabalho poderão ter contribuído para que assumissem o controlo da situação, isto é, procurassem outras formas de envolver os alunos na actividade da sala de aula, para além das conversas particulares.

Um outro problema que Sílvia partilha num dos fóruns respeita ao espectro do abandono escolar de alunos que ainda não completaram a escolaridade obrigatória. Ao terminar o primeiro período apercebe-se que alguns alunos não pretendem regressar à escola após as férias escolares. O caso do F. deixa-a particularmente frustrada por se tratar de um aluno que vinha a evidenciar uma mudança significativa de comportamento na aula de Matemática, o que considera ser, em certa medida, resultado da proximidade que procurou estabelecer com ele.

A decisão de abandono da escola foi tomada pelos pais devido ao seu mau desempenho escolar, sendo aplicada como um castigo. A estagiária reage a esta situação conversando com o aluno acerca da importância da escola e dirige-se à directora de turma para que esta interpele os pais. Passado algum tempo comunica ao fórum que afinal o aluno não desistiu da escola e apercebe-se que terá tido uma influência significativa no desfecho final, dado o aluno ter referido que: “reflectiu bastante sobre as conversas que [eu] tinha tido com ele sobre a importância da escola e, pediu então aos pais para estes lhe darem mais uma oportunidade” (QEG M21). Sílvia apostou neste caso na influência positiva que o professor pode exercer na motivação do aluno pela escola.

Finalmente, um outro problema que levanta insere-se no âmbito da Didáctica da Matemática e prende-se com a fraca resposta dos alunos a uma proposta de trabalho inovadora que apresentou na sua turma de 7º ano: a elaboração em casa de uma redacção matemática. Considerando que forneceu indicações suficientes sobre o que que pretendia, ficou surpreendida pela maioria dos alunos não ter realizado este trabalho. Levanta então algumas questões: “Por que é que nem todos os alunos se sentiram motivados para realizar este tipo de actividade? Terá sido a estrutura do enunciado em si?” (QDM M5). Põe a hipótese de isso resultar das concepções destes sobre a avaliação na disciplina, afirmando “que alguns alunos apenas se *preocupam* com os testes” (QDM M5).

Contudo, a avaliação que faz relativamente ao trabalho dos alunos que corresponderam à sua proposta é muito positiva, denotando até mesmo uma certa surpresa pelo seu desempenho: “Foram poucos os alunos que elaboraram o trabalho sob a forma de resposta directa às questões que foram colocadas no enunciado” (QDM M5). Mostra a sua convicção quanto à importância de utilizar metodologias de trabalho e de avaliação di-

versificadas, apercebendo-se, também, que precisa estar atenta às características da turma, “nomeadamente, se os alunos já realizaram trabalhos desta natureza ou não, se a turma é motivada ou não para a disciplina de Matemática, o ano de escolaridade dos alunos, entre outras...” (idem) e, em consequência, de elaborar tarefas que tenham em conta a maturidade e as características dos alunos.

Estes problemas denotam uma atitude problematizadora por parte de Sílvia, pois mostram uma vontade de procurar as possíveis causas das dificuldades e obstáculos com que se depara e de tentar desenvolver estratégias para os ultrapassar. É de salientar que alguns destes problemas dizem respeito à Didáctica da Matemática mas outros situam-se em áreas que remetem para uma perspectiva alargada do papel do professor, além da esfera da sua disciplina.

Discussão e questionamento. Sílvia levanta também algumas questões para discussão nos fóruns, por vezes, em conjunto com a sua colega de estágio, assim como retoma questões levantadas por outros participantes. Uma destas questões diz respeito às aulas de 90 minutos no ensino básico (QEG M27). Conjuntamente com a sua colega reconhecem que estas aulas permitem realizar tarefas mais complexas, que envolvam, por exemplo, a utilização de materiais manipuláveis e onde seja possível fazer uma discussão da actividade realizada. No entanto, sentem que é difícil diversificar as propostas que fazem em cada aula por forma a que os alunos não se saturem. Alternativamente, apresentam uma proposta de organização dos tempos lectivos da disciplina — um bloco de 90 minutos e duas aulas de 45 minutos cada —, e questionam os outros participantes do fórum sobre este assunto.

Sílvia (juntamente com a sua colega) participou também na discussão sobre o tema da justiça no processo avaliativo dos alunos que surgiu no fórum. Consideram fundamental informar claramente os alunos acerca dos critérios de avaliação que foram estabelecidos para que não criem falsas expectativas quanto à sua classificação. Trata-se não só de uma questão de transparência, que assumem como um pressuposto do processo avaliativo, mas também de uma forma de evitar que os alunos venham a sentir que a sua classificação é injusta. Ainda assim, têm consciência de que este é um processo complexo que não pode ser encarado de ânimo leve e que suscita sempre muitas dúvidas.

Uma outra vertente importante que se prende com a disposição de Sílvia para problematizar a sua prática, diz respeito a uma certa tendência que foi manifestando para se colocar em causa. Por exemplo, quando fala de um dos casos de possível abandono escolar, interroga-se: “Onde terei eu como professora contribuído de alguma forma para esta falta de interesse bastante notória por parte do L., pela escola?” (QEG M7). Essa disposição para se colocar em causa, decorrerá também do facto de procurar estar atenta ao que se passa à sua volta, levando-a a reflectir, regularmente, sobre a sua prática.

Imagens do estágio

O dispositivo de formação. Logo na primeira entrevista, Sílvia mostra encarar o ano de estágio como um ano de aprendizagem e evolução. Esta evolução deverá processar-se a nível pessoal, profissional e em conjunto com os seus alunos:

Acho que eu também estou cá para aprender muitas coisas, quer com os meus erros, quer com os sinais que os meus alunos me vão dando, com as minhas orientadoras também, é claro, obviamente, e com a minha colega de estágio também. Estou cá essencialmente para aprender, é isso. (E1)

No entanto, a este ano estão também associadas algumas inseguranças que gradualmente vai ultrapassando. Estas passam sobretudo pelo receio de não estar a ensinar da melhor maneira os seus alunos. Por exemplo, interroga-se: Se estou a aproveitar da melhor maneira o raciocínio de cada um para poder chegar a algum lado?” (E1). Acrescenta que, por vezes, também tem “receio de não pegar nos melhores pontos da discussão que se gera entre os alunos” (idem).

Sílvia considera que todo o seu trabalho no estágio é importante para a sua formação como professora. Tanto as actividades dentro da sala de aula como as fora das aulas lhe parecem fundamentais. Além disso, considera o estágio como uma oportunidade para começar a experimentar diferentes metodologias de ensino e, também, diversos recursos. No final do ano, faz um balanço positivo das experiências de formação, realçando as múltiplas actividades em que se envolveu na escola e que lhe permitiram contactar com muitas facetas do ser professor, para as quais estava pouco desperta.

A interacção virtual. Sílvia tem uma imagem positiva sobre as possibilidades de formação que podem ocorrer através da interacção virtual, embora manifeste a sua preferência pela interacção presencial. Um dispositivo desta natureza tem para si algumas vantagens, nomeadamente, o facto de permitir uma interacção com um leque mais variado de pessoas, recebendo em pouco tempo diversas opiniões.

Refere que se sentiu beneficiada pelas contribuições de outros colegas nos fóruns, por exemplo, quando lhe foram apresentadas algumas sugestões de como poderia tentar agir perante determinada situação. Sentiu também um apoio emocional e um incentivo para continuar a fazer tudo o que estava ao seu alcance para ajudar os seus alunos nos seus complexos problemas. Esta participação fez com que passasse a ter uma visão mais favorável da Internet, usando-a muitas vezes para pesquisar elementos para as suas aulas.

No entanto, mostra-se desapontada com a fraca interacção que, de um modo geral, se registou nos fóruns com os orientadores. Aquilo que mais desejava em relação a este elemento de interacção virtual era o *feedback* da parte destes, em especial, da orientadora pedagógica, visto que com a orientadora da escola tinha um contacto permanente. Esta estagiária parece ver estes fóruns como uma espécie de consultórios virtuais para onde poderia enviar as suas dúvidas e preocupações, assumindo que alguém lhe responderia, tentando ajudá-la. No entanto, pela sua experiência, quando queria dar um conselho adequado a uma mensagem de um colega, percebe que isso é mais problemático do que pode parecer: “Porque cada caso é um caso, cada turma é uma turma e... E não existem as receitas mágicas, não existem soluções para todos os problemas, não é? É muito específico” (E2). Em algumas situações optava mesmo por não participar por não saber o que dizer. Mostra assim uma certa empatia pelo papel dos orientadores, mantendo, porém, o sentimento de não cumprimento das suas expectativas iniciais neste respeito.

Discussão e conclusões

Este estudo mostra-nos três estagiários muito diferentes, com percursos distintos e modos diferentes de se inserir no dispositivo de formação virtual. Francisco é um jovem estagiário interessado em aperfeiçoar a sua prática, em se questionar e em dialogar com os outros e tem uma óptima relação com as TIC. No entanto, possivelmente por causa da sua timidez, não usa as oportunidades de interacção virtual tanto quanto se poderia esperar, e quando o faz tende a referir-se a questões de natureza geral e não aos problemas que emergem directamente da sua prática. Apesar disso, valoriza o facto das discussões no fórum obrigarem a escrever, modo de se exprimir que sente obrigá-lo a pensar mais profundamente nos problemas. Talvez pela sua boa relação com as TIC, vê com grande simpatia esta faceta do dispositivo de formação.

Pelo seu lado, Sílvia apresenta-se como uma jovem professora que vê o estágio como um ano de aprendizagem. Mostra-se muito empenhada e reflexiva, levando muito a sério o dispositivo de supervisão virtual — em especial o fórum de discussão — investindo bastante na escrita de mensagens sobre questões que a preocupavam fortemente. Essa participação evidencia uma atitude profundamente reflexiva da sua parte. Embora valorize as contribuições que recebeu dos colegas, sente-se algo frustrada com o fórum pelo facto da contribuição dos orientadores pedagógicos ter sido muito mais reduzida do que ela esperava.

Carlota, pelo seu lado vê o estágio de uma forma muito escolarizada, ou seja, espera que os orientadores digam o que se faz, como se faz e quando se faz. A perspectiva de discutir problemas profissionais num estilo colegial, emancipado e autónomo não está nos seus horizontes. Alguns elementos identitários (como a insegurança e espírito pragmático) e contextuais (gestão apertada do tempo disponível) bem como a sua percepção de falta de capacidades de escrita e reduzida propensão para reflexão foram determinantes para a sua fraca participação no dispositivo de supervisão virtual. Por estas razões, não beneficiou do complemento virtual da sua formação. Para ela, foi apenas mais uma tarefa de estágio, seguramente uma das menos importantes.

Estes três casos evidenciam duas formas diferentes de viver o estágio — como um ano de aprendizagem, de aperfeiçoamento pessoal e de construção da identidade como professor, como em Sílvia e Francisco, ou como um ano de sobrevivência, onde é preciso realizar mais um conjunto de provas em relação a um objectivo final, como em Carlota. Os casos mostram ainda que, para o uso das TIC como suporte de reflexão e questionamento, o mais determinante não é o forte conhecimento prévio e a atitude em relação à tecnologia, como em Francisco, mas a capacidade de ultrapassar a timidez pelo empenho na comunicação com os outros e na troca de experiências, como em Sílvia.

Este estudo mostra que a formação inicial de professores pode tirar partido das TIC para reforçar as oportunidades de reflexão dos professores estagiários. As discussões que decorreram no fórum, dizendo respeito a questões que se colocam directamente aos estagiários, constituíram momentos importantes da sua formação como professores. Nestas discussões, o mais importante não foram as aprendizagens instrumentais, relativas às ta-

refas, materiais e recursos a usar na sala de aula, sobre os modos de avaliação ou sobre as estratégias a usar para lidar com alunos difíceis, quer pelo seu desinteresse em relação à disciplina, como pelas suas atitudes de indisciplina. O mais importante terá sido a compreensão de que faz parte da vida profissional do professor reflectir e discutir com os colegas sobre os problemas profissionais, ponderando as especificidades de cada situação, ensaiando linhas de acção e avaliando os respectivos resultados. Sendo certo que o dispositivo de formação tradicional, baseado em reuniões, observação de aulas e análise crítica dessas aulas já contempla muitas oportunidades de reflexão e questionamento, a verdade é que a comunicação no fórum de discussão traz a mais-valia de se processar por escrito, suscitando uma reflexão mais aprofundada e uma mais cuidadosa elaboração das ideias, como os próprios estagiários, de resto, directa ou indirectamente, reconhecem.

Este estudo evidencia ainda alguns dos problemas que surgem ao se pôr de pé um dispositivo virtual de formação desta natureza. Em primeiro lugar, é necessário estabelecer os temas e as normas da reflexão a realizar. Todo o espaço de comunicação tem necessariamente as suas regras, explícitas ou implícitas. O reduzido ciclo de actividades deste tipo de fóruns (na prática cinco a seis meses, dados os condicionalismos do ano escolar), aconselha a que as regras sejam explícitas e estabelecidas desde o início pelos formadores. Neste caso optou-se por estabelecer três fóruns distintos, procurando canalizar diferentes problemáticas para cada um deles. A análise do conteúdo das mensagens trocadas até meio do percurso mostrou a necessidade de dar mais visibilidade aos problemas específicos da Didáctica da Matemática, criando um fórum específico para o efeito. As expectativas quanto ao número e qualidade das participações devem ser definidas, para que não haja mal entendidos e devem, naturalmente, ser tidas em conta na avaliação do processo (e na avaliação dos estagiários).

A participação dos orientadores pedagógicos neste tipo de espaço constitui um outro aspecto bastante delicado. O seu papel, naturalmente, é intervir, questionar, orientar, mas têm de o fazer de modo a promover cada vez mais a autonomia e o crescimento profissional dos estagiários. Os orientadores têm de marcar a sua presença regular nos fóruns, sem deixar aos estagiários a sensação de que eles estão sozinhos a falar uns com os outros, mas, ao mesmo tempo, não podem assumir nem o papel de quem tem a solução para todos os problemas nem de quem nunca dá a sua opinião, respondendo sempre com uma pergunta a todas as questões. Por isso, um dos aspectos mais difíceis relacionados com estes dispositivos de supervisão virtual é a constituição de um novo papel para o supervisor, sempre presente e, simultaneamente, orientador e questionador.

Neste modelo de estágio, vigente até 2005, a actividade do estagiário era fortemente estruturada pela sua responsabilidade na leccionação de duas turmas durante todo o ano lectivo. Entretanto, as mudanças na legislação sobre os estágios vieram alterar significativamente essa situação. Deste modo, a actividade dos estágios necessita urgentemente de encontrar formas alternativas de se estruturar, sob risco de se esvaziar de significado. Este artigo mostra que a criação de dispositivos de supervisão virtual, pode ser um elemento estruturante importante nesta etapa da formação dos novos professores.

Notas

- ¹ Já depois deste artigo concluído a legislação portuguesa foi alterada, passando a formação inicial a ser feita através de um curso de mestrado em ensino, no entanto, a vertente prática de formação continua a ter um peso muito forte na estrutura do curso.
- ² Entretanto, a regulamentação do estágio foi modificada, alterando-se o papel do professor estagiário, que deixou de ter turmas a seu cargo e passou a acompanhar o trabalho de um professor, nas turmas deste.
- ³ Todos os nomes de estagiários constantes neste artigo são fictícios.
- ⁴ QEG M17 significa a mensagem 17 enviada para o fórum Questões Educativas Gerais. Este código será usado para nas referências às mensagens enviadas para todos os fóruns.
- ⁵ A participação mínima seria, duas mensagens por quinzena, uma original e uma reacção a uma mensagem original, o que previsivelmente totalizaria 12 mensagens.

Referências

- Almeida, M. R. (2000). *Imagens sobre o ensino e a aprendizagem da estatística* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, DEFCUL.).
- Bodzin, A., & Park, J. (2000). Factors that influence asynchronous discourse with preservice teachers on a public, web based forum. *Journal of Computing in Teacher Education*, 16(4), 22–30.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano* (8ª edição). Mem Martins: Europa-América.
- Hammond, M. (2001). One up: A case study exploring new information and communications technology teachers' satisfaction and development in their first year of teaching. *Teacher Development* 5(3), 339–356.
- Hardy, C. (1999). Perceptions of physical education beginning teacher's first year of teaching: are we doing enough to prevent early attrition? *Teacher Development*, 3(1), 109–127.
- Harris, D., & Anthony, H. (2001). Collegiality and its role in teacher development: perspective from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 5(3), 371–389.
- Heflich, D. A., & Putney, L. G. (2001). Intimacy and reflection: Online conversation in a practicum seminar. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(3), 10–17.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30–42). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5–28). Lisboa: APM.
- Santos, L., & Ponte, J. P. (2002). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Quadrante*, 11(2), 29–54.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Resumo. Este artigo analisa um dispositivo de supervisão virtual, centrado num fórum de discussão, no estágio pedagógico de um curso de formação inicial de professores de Matemática. Este fórum teve como objetivos a reflexão sobre os problemas emergentes da prática profissional, a problematização dessa mesma prática e a partilha de experiências. O estudo segue uma metodologia qualitativa e interpretativa, baseada em estudos de caso de estagiários, e constitui uma investigação sobre a prática profissional dos respectivos autores. Os resultados mostram que os dois formandos que encaram o estágio sobretudo como um momento de aprendizagem e que manifestam à partida uma atitude mais reflexiva se envolvem de forma muito produtiva nas discussões no fórum. Já uma outra formanda, cujo envolvimento no estágio foi reduzido, teve pouca participação nesta vertente do dispositivo de formação. As regras de funcionamento deste tipo de dispositivo virtual e o papel do orientador pedagógico no estabelecimento de uma cultura de reflexão e discussão constituem pontos a requerer atenção futura.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Matemática, Supervisão, Reflexão, Tecnologias de informação e comunicação, Fórum de discussão.

Abstract. This paper analyses a virtual supervision setting, based on a discussion forum, at the pedagogical practicum of a preservice mathematics teacher education program. The aims of this forum were to reflect about emerging problems of professional practice, problematization of such practice and exchange of experiences. The study follows a qualitative and interpretative methodology, based on case studies of student teachers and constitutes an investigation of the authors about their professional practice. The results show that the two young teacher candidates regard the practicum mainly as a learning moment and that show from the very beginning a more reflective attitude engage in quite productive discussions at the forum. The other teacher candidate, who was not much involved in the practicum, had little participation in this component of the teacher education setting. The working rules of this virtual setting and the role of the educational supervisor in establishing a culture of reflection and discussion deserve future attention.

Keywords: Preservice mathematics teacher education, Supervision, Reflection, Information and communication technologies, Discussion forum.

■■■

JOÃO PEDRO DA PONTE

jponte@fc.ul.pt

PAULO OLIVEIRA

jesus.olive@clix.pt

JOSÉ MANUEL VARANDAS

jvarandas@sapo.pt

HÉLIA OLIVEIRA

hmoliveira@fc.ul.pt

HELENA FONSECA

hfonseca@netcabo.pt

Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

