

## **A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada no Instituto Superior da Maia.**

**Nós fazemos assim. E vós?**

Alberto Albuquerque

Rui Resende

Marta Costa

**Resumo:** O presente trabalho é desenvolvido a partir da prática vivida e experienciada ao nível da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio) do Instituto Superior da Maia (ISMAI). A aprendizagem, numa perspectiva construtivista, tanto se pode entender como uma consequência do ensino, como um processo de construção individual e social, fruto da interação entre as ideias de quem aprende e a realidade contextual do processo em que essa aprendizagem se realiza. No âmbito da formação do professor, a capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social são as qualidades que definem um profissional reflexivo (SCHÖN, 1983, 1987). Se quisermos um ensino de qualidade, que não dependa da abnegação individual de pessoas excepcionais, necessitamos de transformar a cultura profissional dos docentes numa nova cultura que permita a reflexão e a discussão dos princípios que norteiam a prática (ALBUQUERQUE, GRAÇA e JANUÁRIO, 2005). É neste enquadramento que a formação de professores deve ser entendida. E essa formação tem de ser avaliada, pois a avaliação está inerente a esse mesmo processo.

**Palavras-chave:** Avaliação; Educação Física; Estágio Profissional; Perfis de Competência

*Supervise teaching education evaluation in the Higher Institute of Maia.*

*We do like this. And you?*

**Abstract:** The present study was developed starting through the lived and experienced practice, at the supervised teaching practice level (internship) of the Higher Institute of Maia (ISMAI). Learning, in a constructivist perspective, can be understood as an education consequence, or as a process of individual and social construction, that emerges from the interaction between the ideas of those who learn and the contextual reality of the process where learning occurs. Regarding the teacher education, the reflective capacity, the training competence and the social integration are the qualities that define a reflective professional (SCHÖN, 1983, 1987). If we aim at a teaching with quality, that does not depend upon the individual abnegation of exceptional people, we need to transform the teachers professional culture into a new culture, which permits reflection and the discussion of the principles that sustain practice (ALBUQUERQUE, GRAÇA and JANUÁRIO, 2005). It is in this agenda that teacher education must be understood. And that training must be evaluated, because evaluation is inherent to that process itself.

**Keywords:** Evaluation; Physical Education; Teacher Education; Competence Skills

- 1 Instituto Superior da Maia - Portugal
- 2 Universidade Federal de Alagoas - Brasil
- 3 Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano – Portugal
- 4 Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento Humano - Portugal

## 1. Introdução

Ensinar é difícil. Mais ainda nos tempos atuais, em que as exigências da sociedade vão no sentido de uma educação cada vez mais concordante com os processos de mudanças que se estão a desenvolver ao nível da cultura, da economia, do trabalho e da tecnologia. Assim, torna-se necessário que os professores se consciencializem da sua importância na construção desta sociedade mutante, de contornos desconhecidos, e de objetivos que se renovam a cada etapa da sua própria evolução.

De uma perspectiva prática, o ensino identifica-se com uma atividade cujas características mais notórias são a incerteza, a instabilidade, a singularidade, a impossibilidade de realizar predições totalmente seguras, tanto pela oportunidade das questões como pela imediatez das soluções aplicáveis.

Por outro lado, a aprendizagem, numa perspectiva construtivista, tanto se pode entender como uma consequência do ensino, como um processo de construção individual e social, fruto da interação entre as ideias de quem aprende e a realidade contextual do processo em que essa aprendizagem se realiza. O professor é aqui considerado como guia, como apoio e como facilitador do processo de desenvolvimento pessoal autónomo da aprendizagem do aluno, assumindo assim a responsabilidade de conduzir e induzir o aluno ao exame reflexivo dos atos pedagógicos e das relações estabelecidas.

No âmbito da formação do professor, a capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social são as qualidades que definem um profissional reflexivo (SCHÖN, 1983; 1987). A flexibilidade da sua prática emite juízos, torna suas decisões mais justas, enfim, o torna responsável e protagonista do desenvolvimento do seu próprio conhecimento prático.

É neste enquadramento que a formação de professores deve ser entendida. E essa formação tem de ser avaliada. Neste contexto, podemos afirmar que sem avaliação não há “ponto de partida” para a reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem, pois a avaliação está inerente a esse mesmo processo. Como tal, para que os candidatos a professores aprendam condignamente, os seus formadores devem dominar os processos de avaliação, pois só com uma avaliação de qualidade é possível alcançar o sucesso e alvejar a mestria pedagógica. Com efeito, é necessário avaliar bem para se ensinar e aprender melhor. De forma mais ou menos patente, mais ou menos consciente, mais ou menos formal, a

presença da avaliação permite-nos tomar decisões mais acertadas, ajudando-nos a distinguir o bom do mau, o certo do errado, o melhor do pior, tornando-se na *candeia que vai à frente* e permitindo-nos modificar comportamentos, melhorar atitudes, em suma, aprender e crescer (GONÇALVES, ALBUQUERQUE, ARANHA, 2010).

## 2. Enquadramento Teórico

No contexto da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional), a questão dos propósitos, fundamentos e orientações na formação para o ensino sustenta-se no estudo dos saberes mobilizados e utilizados pelos atores do processo de ensino e de aprendizagem: Estudantes-Estagiários (EE), Professores Cooperantes e Supervisores de Estágio, na busca de um aperfeiçoamento contínuo para a ação de ensino.

O estágio profissional faz apelo a um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para o favorecimento de processos de ensinar e de aprender, em diferentes níveis, contextos e modalidades de ensino.

Portanto, a reflexão sobre o estágio na formação inicial do professor é perspectivada de modos diversos e está condicionada, entre outros aspetos, pelo nível de envolvimento e de participação do EE em todas as fases da atividade formativa, assim como pela natureza dos conhecimentos que estão em jogo na construção e reconstrução de conhecimento para o ensino.

A discussão em torno do saber docente tem desenvolvido ideias relevantes voltadas para questões relacionadas com a competência e identidade profissional do professor (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2002), com a profissionalização da formação para o ensino (ALBUQUERQUE, GRAÇA, JANUÁRIO, 2005; LÜDKE, MOREIRA, CUNHA, 1999; TARDIF, 2000), com a reflexão inerente ao conhecimento prático do professor (LISTON; ZEICHNER, 1991; SCHÖN, 1987; 1992; SHULMAN, 1987; 1996), que se estruturam a partir de discussões e reflexões em torno da base de conhecimento para a docência, do raciocínio pedagógico e do processo pelo qual tais conhecimentos são adquiridos (ALBUQUERQUE, GRAÇA, JANUÁRIO, 2005; MIZUKAMI, 2004).

É incontornável considerar que o estágio inclua as práticas pedagógicas e as práticas de organização e gestão do ensino. Na sua proposição para a formação do professor, há um corpo de conceções, atitudes e instrumentos que conduzem à aprendizagem para o exercício da docência.

Não diferentemente, os programas de estágio devem encaminhar o EE para uma formação profissional que o envolva a uma dinâmica pedagógica, organizacional, didática e científica na busca do desenvolvimento de competências e habilidades em situações de aprendizagens, articuladas com a instituição de ensino e o ambiente profissional em que se insere. Devem tais programas estruturar-se na observância das competências de conhecimento, de atuação, de reflexão (avaliação) e de comportamento social, que percorrem áreas de desempenho voltadas para a orientação, para o ensino, para a participação, para o envolvimento social e para o desenvolvimento da formação.

Esta dinâmica pedagógica propõe o delineamento do perfil de professor pretendido pelos programas de estágio. A sua definição baseia-se na aquisição de competências profissionais e a sua conseqüente articulação de conhecimentos com a formação de base. A articulação parece ser o referencial necessário para o desempenho de atividades de ensino e formas de aquisição de novos conhecimentos que se articulam no processo de aprendizagem, de forma coordenada, no seio dos núcleos de estágio e no atendimento às especificidades individuais, não deixando de contemplar os contextos sociais em que o estágio se desenvolve.

O *documento orientador da avaliação do estágio* do ISMAI (2008) rege-se às normas instituídas pela Portaria nº 1097/2005 de 21 de Outubro<sup>1</sup>, que regulou a unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Nas suas orientações, o documento apresenta um enquadramento conceptual e pedagógico com vista à avaliação do desempenho do EE, em termos de desenvolvimento e aquisição de competências na formação para o exercício da profissão:

**Quadro 01. Configuração das áreas de atuação que compõem o campo de aprendizagem do EE em contexto de estágio e seus respectivos princípios orientadores**

<b>Áreas de atuação</b>	<b>Princípios Orientadores</b>
<b>Conhecimento</b>	Avaliar a capacidade que o EE adquiriu na transformação de saberes disciplinares em saberes profissionais.
<b>Atuação</b>	Avaliar a capacidade de agir (saber decidir, saber ousar, saber

<sup>1</sup> Este diploma encontrou-se em vigor, para a maioria dos estágios pedagógicos, até ao ano letivo 2008/2009, ano a partir do qual os estágios passaram a ser realizados ao abrigo do Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro.

	aprender com os erros, ousar, emocionar-se, saber recomeçar...) do EE, de concretizar as atividades concebidas e planejadas nas quatro áreas de desempenho, com especial relevância para a atividade letiva.
<b>Reflexão</b>	Avaliar a capacidade de reflexão do EE acerca das exigências colocadas ao professor de Educação Física no contexto institucional do exercício da sua profissão, no sentido do seu desenvolvimento profissional.
<b>Comportamento social</b>	Avaliar a capacidade que o EE demonstra na sedimentação de atitudes de cooperação com outros atores sociais e educativos, para um desempenho adequado, responsável, autônomo e colaborativo da profissão.

O modelo de avaliação e a definição do perfil de formação que se pretenda para o EE visam, sobretudo, a compreensão e a melhoria do ensino proposto para a formação. Destacam-se aqui as considerações de que os programas de estágio assumem que cada EE possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são peculiares e inerentes ao contexto social onde o estágio se desenvolve. Deste modo, a avaliação do estágio assume-se como instrumento norteador do processo de formação profissional do EE.

### 3. A Conflitualidade da Avaliação em Contexto de Estágio Supervisionado

Tardif (2000) defende um entendimento para a aprendizagem do ensino que pretende revelar os saberes a partir da compreensão de

como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites [dos contextos] e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (p. 11).

Entretanto, tão importante como adquirir, desenvolver e utilizar as estratégias, é saber como se pode adquiri-las, desenvolvê-las, avaliá-las e utilizá-las como meio de construção de novos conhecimentos. Tomando esta afirmação como ponto de partida, procuraremos compreender e avaliar as formas de como os saberes se organizam nas orientações teórico-metodológicas propostas pelo programa de estágio do ISMAI.

Como ideias prévias, que aqui irão ser desenvolvidas, destaca-se a importância da natureza formativa e contínua das avaliações assim como a proximidade Orientador/Ees, para que estes últimos realmente aprendam. Espera-se, portanto, com este trabalho, acrescentar

algo de novo na melhoria do atual estado do sistema educativo e na concretização das medidas propostas para tal desígnio.

A avaliação dos futuros professores, de forma mais ou menos direta, repercute-se no que virá a ser o seu desempenho. Para que os futuros professores estejam motivados por serem avaliados e sintam que a avaliação a que foram sujeitos foi justa, é necessário estabelecer parâmetros, normas e critérios para nortear essa avaliação (TARDIF, 2000).

O mesmo autor defende que as maiores dificuldades que os professores têm em início de carreira prendem-se, fundamentalmente, com a falta de preparação para as exigências do trabalho. Esta falta de preparação tem de ser entendida como uma insuficiente preparação ao longo da sua formação inicial, onde os futuros professores ficam com expectativas irrealistas sobre o que deve ser feito para o exercício da profissão e da profissionalidade. A insuficiência de formação prática (uma das lacunas mais apontadas na formação inicial dos professores) e os excessivos conhecimentos teóricos fornecidos nas instituições de formação inicial de professores é que leva ao designado “choque com a realidade” (LORTIE, 1975; BENTO, 1995), ou à já referida falta de motivação em início de carreira (CHELIMSKY; SHADISH, 1997).

Para Bento (1998), cada candidato a professor deve ter três conceitos sempre presentes ao longo do seu processo de formação: (a) a planificação; (b) a realização; e, (c) a análise (avaliação). É através destes três conceitos que o futuro professor deve fazer um balanço do seu desempenho, verificando, em cada momento do processo, se os objetivos estão a ser alcançados. Assim, em cada aula, o professor pode e deve analisar o seu desempenho, correspondendo à: (a) planificação ao tempo de preparação da aula; (b) realização da aula propriamente dita; (c) análise e avaliação.

A avaliação deve sempre ser considerada: (a) direta (observação dos EEs); (b) processual (no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem); (c) interativa (relação Orientador - EE); (d) partilhada (repartida entre todos os intervenientes); (e) contextual (dependendo do contexto educativo em que se enquadra).

Um professor de qualidade vai, se tiver todas as condições para isso, formar alunos com qualidade (LAWRENZ, HUFFMAN, GRAVELY, 2007). Esta é uma ideia importante a reter, mas faça-se uma ressalva para a capacidade que os alunos têm para absorver os conhecimentos transmitidos pelo professor. Para tal, é necessário preparar programas para a

excelência. No caso dos cursos via ensino, os futuros professores devem ser capazes de exercer a sua atividade docente com o objetivo da proximidade da perfeição.

Segundo a *Comprehensive Law on the Education System* (2005), os planos de estudo devem estar estruturados para que a aplicação dos conteúdos curriculares promovam o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das competências dos alunos, para que aperfeiçoem as suas capacidades e se tornem profissionais ativos, enérgicos, conscientes e informados sobre as novas tendências de investigação, através de uma procura incessante pela formação contínua.

### **Avaliação das Competências dos Futuros Professores**

As concepções sobre o ser professor variam, no entanto, em função de diferentes paradigmas e orientações. As imagens avançadas têm sido numerosas e, por vezes, contraditórias. Glorifica-se o professor eficaz, competente, técnico, profissional, decisor, investigador, reflexivo, etc. Cada uma destas imagens repercute-se nos conteúdos, métodos e estratégias da formação de professores, e interage com as concepções de formadores e formandos. Por estas razões, parece importante que os docentes adquiram uma grande autodeterminação de pensamento pedagógico, sejam capazes de identificar e praticar os seus próprios modelos de ensino e de ampliar o seu repertório profissional, que estejam predispostos para a apreensão de novos métodos e estratégias docentes.

Avaliar competências implica observar, direta ou indiretamente, a realização de atividades, tão próximas quanto possível de situações autênticas (da realidade que é a própria interação didática ou da realidade exterior recriada em sala de aula), usando para tal um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento (parcial ou geral) das competências ou sobre a sua demonstração em situação efetiva de ensino.

Para que haja um desenvolvimento de competências por parte dos futuros professores, ainda durante o curso, Dunn e Shriner (1999) entendem que a sua formação deve ser planeada pelos seus formadores, pois só estes sabem os aspetos que os primeiros têm de dominar.

Assim, o Orientador de estágio profissional, desde que portador do perfil necessário, surge como elemento preponderante para garantir e contribuir, em larga medida, para a formação de futuros professores com alto grau de capacidade de atuação, de reflexão sobre a sua prática e de adaptabilidade a situações conflituosas na aula e nos contextos social e

profissional. Para tal, tem que haver: (a) um modelo de professor; (b) estratégias de formação; (c) perfil de avaliação do formando; e, (d) um sistema de gestão do programa. Logicamente, a competência docente deve ser associada com a produção de efeitos significativos no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (RIBEIRO, 1997).

Durante muito tempo, as Universidades tiveram alguma relutância para alterar a sua estrutura curricular. Hoje em dia a realidade é diferente, as Universidades já sentem necessidade de se adaptarem aos novos tempos. Como tal, procuram atualizar os conteúdos, abordagens pedagógicas e métodos de avaliação dos seus alunos. Neste aspeto, os alunos têm um papel de vital importância nas atualizações e desenvolvimentos curriculares, pois só estes podem fornecer aos seus professores indicações e recomendações sobre a informação que estão a receber, dando a informação de retorno. Se os alunos não tiverem uma percepção clara dos objetivos, conteúdos e estrutura das unidades curriculares, de nada servem essas disciplinas, porque nem têm noção de qual é a meta a atingir (CHEN; HOSHOWER, 2003).

### **O quadro formativo**

Qualquer processo de formação pedagógica tem de ser avaliado. Se assim não for, o produto desse processo torna-se difuso e inconsequente. O Estágio Profissional (EP) não pode, nem deve, ser excluído desse desiderato. Portanto, para que a função formadora do EP seja cumprida, os EEs têm de ser avaliados de forma regular e contínua e informados dos resultados dessa avaliação.

Não se pode, no entanto, perder de vista o sentido pedagógico dessa avaliação, para que esta não se esgote nos seus aspetos administrativos, mas, antes, alicerce-se na coerência e adequação aos objetivos que a formação profissional persegue.

No âmbito do atual Regulamento de Estágio Pedagógico do ISMAI, cada EE deve assumir o seu projeto de formação como um processo integral, complexo e estratégico.

Assim, nos objetivos desse projeto, o Professor deve ser entendido: (a) como um profissional, pois exerce uma função remunerada; (b) como cidadão, o que lhe confere uma dimensão cívica e política impossíveis de contornar; (c) como um ser sentimental, com valores, preocupações e emoções, pelo que as suas dimensões humana, moral e afetiva não podem ser negligenciadas; e, (d) como um membro da organização escolar e da comunidade educativa, pelo que tem igualmente uma dimensão organizacional e associativa, assumindo uma cultura profissional específica.



Na verdade, e nesta perspectiva, a prática profissional de um professor pode ser descrita segundo as várias vertentes que lhe são exigidas, ou seja: a prática letiva, a prática extraletiva e a prática de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Partindo destes pressupostos, não faz qualquer sentido que a avaliação seja concebida por compartimentos, em nome de qualquer objetividade puramente acadêmica e matemática, sem qualquer enquadramento na natureza da competência do professor.

A componente crítica mais relevante da atividade do professor é a tomada de decisão. Assim, o “Quê?”, o “Por quê?”, o “Para quê?”, o “Para quem?”, o “Como?”, o “Quando?” e o “Que resultados?” têm de ser assumidos como “a pele” da tomada de decisão pedagógica, através das diferentes competências necessárias ao ensino e à aprendizagem.

Temos ainda que entender a competência como o “todo” dos conhecimentos em que os comportamentos profissionais, quando estruturados em função de objetivos de uma dada situação, se tornam indissociáveis da atividade.

O objetivo central da formação de professores (leia-se EP como etapa final da formação inicial) é o desenvolvimento de competências profissionais, aliado a um ensino de qualidade. Há, portanto, um corpo de atitudes e instrumentos que conduzem a “bem aprender a ensinar”. Devemos, assim, assumir a responsabilidade de avaliar a ação em vez da atividade. Aqui a noção de projeto ganha assim significado, em detrimento dos comportamentos decalcados e acrílicos. As noções de autonomia, colaboração, empenhamento e apropriação da sua identidade profissional ganham uma validade própria, justificada num novo entendimento de formação.

Por sua vez, os conhecimentos próprios da profissão docente situam-se no cruzamento da teoria com a prática, da técnica com a arte. Trata-se de um conhecimento complexo e prático, de um “saber” e de um “saber fazer”. Se queremos um ensino de qualidade, que não dependa da abnegação individual de pessoas excepcionais, necessitamos de transformar a cultura profissional dos futuros professores numa nova cultura que permita a reflexão e a discussão dos princípios que norteiam a ação.

### **As competências**

A ideia de competência comporta significados bastante diversos. Por um lado, competência, no singular, remete para um critério de qualidade. O professor competente é aquele que reúne as condições necessárias para que o seu desempenho profissional

corresponda às expectativas definidas pelo sistema educativo, pela sociedade e pelos seus pares. A competência, no singular, nos remete para um nível holístico, difícil de aferir. É a perspectiva atomística, analítica, tecnicista e descontextualizada do conhecimento e da atuação. Por outro lado, competências, no plural, sugerem o universo dos diversos conhecimentos e capacidades identificáveis, necessários na sua atividade profissional.

Deste modo, consideramos assim que um desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em ação, sendo, no entanto, o rosto visível de uma competência pessoal, global, interativa, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interatividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interação com o meio ambiente.

### **Organização do processo de avaliação em contexto de prática situada**

Tendo como base o enquadramento apresentado, o documento de avaliação aponta para que a avaliação e a classificação resultem da análise das competências adquiridas no processo de estágio, dentro das potencialidades relacionais e éticas, para um desempenho adequado, responsável e autónomo da profissão. Este documento encontra-se estruturado em competências de conhecimento, de atuação, de reflexão e de comportamento social, que percorrem transversalmente as 4 áreas de desempenho: (1) organização e gestão do ensino e da aprendizagem, (2) participação na escola, (3) relações com a comunidade e (4) desenvolvimento profissional, culminando no perfil global do EE (Quadro 02).

### **Quadro 02. Áreas de desempenho para o desenvolvimento de competências.**

<b>Áreas de Desempenho</b>	<b>Caraterização</b>
Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	Concebida pela capacidade que o EE apresenta em projetar a sua atividade de ensino no quadro legal das concepções de ensino e de aprendizagem, das relações educativas e do planeamento mediatizadas pelos conhecimentos pedagógicos e curriculares dos conteúdos, da matéria de ensino, das normas e das metodologias, no sentido de projetar a sua atividade de intervenção.
Participação	Abarca a contribuição que o EE deve apresentar para o reforço do papel do professor de Educação Física na Escola, da importância da disciplina de Educação Física de forma contextualizada, responsável e inovadora.
	Refletem sobre o papel social que a escola deve desempenhar, fazendo uma ligação entre as

Relações com a comunidade	dimensões pessoal, institucional e profissional, de maneira interativa e reflexiva, incluindo neste processo o aluno, a escola e a comunidade em que eles se inserem.
Desenvolvimento profissional	Perspetiva o domínio e a competência que o EE deve demonstrar em sistematizar suas necessidades pessoais e profissionais em termos da prática e dos saberes docentes, da investigação científica, das propostas de planejamentos, dos ajustamentos pedagógicos e da autocrítica reflexiva sobre estas dimensões e seus condicionantes profissionais e sociais.

Como meio de ilustrar os critérios de avaliação dos EEs, apresentamos aqui o quadro referencial (Quadro 03) que define o seu perfil global em contexto de prática profissional, levando em consideração as 4 áreas de desempenho. Nestes parâmetros, os EE são avaliados em conceitos referenciados numa escala de 0 a 20 valores e a partir das competências em termos de conhecimento, ação, reflexão e comportamento social (Quadro 03).

**Quadro 03. Referenciais para definição do perfil Global do EE**

Competências Indicadores de Avaliação	Conhecimento	Ação	Reflexão	Comportamento Social
<b>Insuficiente (0 – 9 valores)</b>	Apresenta grandes lacunas ao nível dos conhecimentos necessários aos vários níveis de planeamento, assim como nos considerados essenciais a um desenvolvimento das tarefas das restantes áreas de desempenho.	Apresenta dificuldades gerais na organização didático-metodológica das atividades de ensino e aprendizagem. A sua intervenção na escola é pouco organizada e descontextualizada.	Não reflete sobre a sua ação, nem sobre a sua atividade como professor em geral.	Pouco empenho no desenvolvimento das suas competências durante o processo de estágio, com dificuldades de integração na comunidade escolar e no trabalho de grupo.
<b>Suficiente (10 – 13 valores)</b>	Tem as competências básicas ao nível do conhecimento que lhe permitem	Revela competências de ação que permitem conduzir o	Reflete de forma pouco sistemática e superficial, ficando, no	Cumprir as tarefas, consegue trabalhar em grupo e

	planificar sem cometer erros graves do ponto de vista científico.	processo de ensino e de aprendizagem no que diz respeito às várias dimensões de intervenção pedagógica.	essencial, pela descrição.	comunica de forma ordenada e organizada.
<b>Bom (14 – 15 valores)</b>	Revela capacidade para mobilizar os saberes necessários para a concepção e planificação do processo de ensino e de aprendizagem. Recorre ao conhecimento acadêmico e pedagógico. Aprofunda o conhecimento da escola e do meio de forma a ter nela uma intervenção contextualizada e mobilizadora, assim como na relação com a comunidade. Revela conhecimento do papel do diretor de turma do ponto de vista administrativo.	Planifica cuidadosamente e nisso vê-se na prática: gere bem o tempo; utiliza racionalmente os espaços e os materiais; estrutura bem a interação com os alunos; avalia e regula as aprendizagens. Organiza e participa nas atividades.	Reflete sobre a sua ação; interpreta as ocorrências.	Apresenta bom empenhamento no desenvolvimento das suas capacidades.
<b>Muito Bom (16 – 17 valores)</b>	Revela conhecimentos em todas as áreas da formação geral e do conhecimento da matéria de ensino. Revela grande capacidade para mobilizar os conhecimentos necessários aos vários níveis de planeamento, sem erros conceptuais. Inova. Revela um conhecimento	Ultrapassa os aspetos da organização didático-metodológica e é capaz de responder a vários aspetos ao mesmo tempo apresentando qualidades de simplificação. Motiva os alunos e utiliza a avaliação como elemento	Reflete sempre sobre a sua ação. Analisa, compreende e propõe alternativas pedagógicas para a solução de problemas.	Muito empenhado na melhoria das suas competências. Apresenta atitudes colaborativas com os parceiros sociais e educativos

	contextualizado da comunidade escolar. Entende o papel do diretor de turma em toda a sua amplitude.	promotor e regulador da aprendizagem. Contribui para o sucesso educativo com intervenções contextualizadas, cooperativas e responsáveis.		
<b>Excelente (18 – 20 valores)</b>	Mobiliza de forma excelente os saberes necessários à resolução dos problemas que a prática pedagógica e docente coloca. Planifica de forma interativa, criativa e inovadora. Os conhecimentos que revela, apresentam-se como “coisa sua”. É crítico. Utiliza pedagogicamente os conhecimentos que adquiriu dos contextos ecológicos da educação, dinamizando a escola nas relações com a comunidade, com a direção de turma e nas aulas.	Ultrapassa os aspetos relacionados com a intervenção pedagógica, comunica com os alunos de forma motivadora e com a comunidade em geral. Revela capacidade de antecipação não se limitando a resolver problemas. Apresenta também a capacidade de aglutinar agentes das várias áreas de intervenção, contribuindo para a afirmação do professor de Educação Física na escola.	Reflete estrategicamente, projetando a sua reflexão para a investigação e para os saberes referenciados à sua ação educativa	Totalmente empenhado na evolução da sua formação. Concebe e realiza o seu estágio como um autêntico projeto de formação. Assume a responsabilidade de aprender. Assume também a noção de grupo educativo

#### 4. Reflexões finais

Como se diz na nota prévia, este artigo apenas pretende dar nota de como nós fazemos a avaliação dos candidatos a professores. É um processo de aplicação de um sistema que tem o suporte teórico que se apresenta e que apenas pretende dizer como fazemos e colocamos essa nossa forma de trabalhar à discussão na comunidade de formadores de formadores. Mais além pretendemos confrontar esta forma de avaliar com o que se faz em vários países europeus, por intermédio de um projeto de âmbito europeu subordinado ao tema “A formação

de formadores em Educação Física e Desporto na Europa” e que tratará globalmente o que respeita à avaliação e o que respeita à realização de "Programas Pedagógicos de Prática de Ensino Supervisionada".

Voltando ao nosso trabalho, na verdade, o professor é:

- Um profissional que exerce uma função remunerada no sistema de ensino público ou privado;
- Um cidadão - e esse fato confere-lhe uma dimensão cívica e política incontornável;
- Uma pessoa com sentimentos, valores, preocupações e emoções, pelo que a sua dimensão humana, moral e afetiva não pode ser negligenciada;
- Um membro da organização escolar e da comunidade educativa;
- Uma pessoa que possui uma dimensão organizacional e associativa que integra uma cultura profissional específica.

Temos, portanto, ao nosso dispor, uma série de elementos que nos podem permitir afirmar que a prática profissional do professor tem de ser encarada sob diversos ângulos: (a) a *prática letiva*, que corresponde aos momentos em que o professor interage com o aluno na tentativa de favorecer as aprendizagens e promover o seu desenvolvimento; (b) a *prática extra-letiva*, que corresponde aos momentos de relação com a comunidade escolar e aos momentos de trabalho de preparação, planeamento e avaliação, sozinho ou em grupo; e, (c) o *desenvolvimento profissional*, que corresponde aos momentos de procura explícita da melhoria da sua formação na área de especialidade de docência, no domínio educativo, no domínio cultural e pessoal, quando visa o seu exercício profissional.

Considerando que nenhum destes domínios nos aparece, na prática, no seu estado puro, mas coexistem na prática diária da vida de um professor, esta caracterização pretende suportar algumas propostas organizacionais e de avaliação para uma melhor formação de professores de Educação Física.

Fica, portanto, patente a dificuldade em formar professores que venham a fazer das premissas citadas uma postura profissional. Ultrapassar esta dificuldade exige condições de treino e exequibilidade que o estágio, mesmo na sua condição de prática pedagógica plena, não reúne.

Creemos que a tarefa de levar a “bom porto” uma formação que responda às necessidades tem de ser pensada, concretizada e avaliada na discussão aberta que conduza os atores a serem simultaneamente autores.

Assim, e porque pensamos que os pontos mais importantes da prática letiva na formação de professores de Educação Física são os que se prendem com o rompimento de práticas clássicas que se caracterizam por: (a) uma pedagogia não diferenciada; (b) uma centralização sobre atividades de resolução de tarefas pelos alunos, em detrimento das aprendizagens; e, (c) conteúdos ensinados, na maior parte dos casos, concebidos de forma superficial e sem referência à atividade adaptativa dos alunos.

Afirmamos que talvez seja interessante conceber a formação dos professores menos em termos de conhecimentos ou de concepções abstratas, e mais em formas de atividades dentro da aula, ou seja, tendo em conta todos os elementos do contexto, no qual os professores se movimentam e para o qual têm de contribuir.

No que diz respeito aos orientadores, eles têm um papel muito importante na transmissão destes formatos pedagógicos e na estabilização desta cultura profissional dos professores, no acompanhamento dos professores em início de carreira, na matriz da ação *que corre* na sala de aula e na consequente avaliação das competências adquiridas.

A formação dos orientadores deverá, portanto, tomar em braços o corpo desta questão, para que se compreenda quais são as direções essenciais, seja do conservadorismo escolar, seja do progresso pedagógico. Reside nesta perspectiva o primeiro aspeto a instaurar numa formação: fazer-lhes compreender e pesar a importância do papel que lhes é exigido na comunidade docente.

As práticas são às vezes originais e outras vezes uma espécie de *déjà vue*, por vezes enganosas e pouco eficazes, outras decisivas e competentes, estruturadas e muito pensadas, ou bem improvisadas e suportadas numa forte componente relacional. Esta prática profissional é enigmática e apela a um esforço de compreensão (suportado ou não pelo projeto que a tornará mais eficaz). Podemos afirmar que a falta de formação dos orientadores é o eixo central do problema a encarar a fim de melhorar o dispositivo da orientação na formação de novos professores. Fica, portanto, a avaliação comprometida.

Um bom professor, não è forçosamente um bom orientador. Muitas vezes sós, mal preparados e mal informados face à diversidade e novidade das funções a assegurar, os

orientadores comprometem-se numa grande diversidade de práticas que vão de uma planificação elaborada a uma ação pouco planificada e quantas vezes improvisada.

Os orientadores apresentam uma real necessidade de formação para adquirir as competências específicas, assim como capacidades de trabalho em grupo e de comunicação, nomeadamente em termos de flexibilidade e de adaptabilidade ou, ainda, de explicitação dos seus próprios conhecimentos e de análise reflexiva das situações.

Muitas vezes diz-se *demasiado fácil ser orientador*. Com efeito, na ausência de uma avaliação sistemática e formalizada, os centros de decisão apoiam-se, na maioria das vezes, numa seleção de orientadores sustentada em critérios não diretamente ligados à formação: são escolhidos em função da sua disponibilidade, do seu voluntariado ou ainda pela sua proximidade geográfica. Outras vezes, razões mais ou menos obscuras levam a que surjam na função de orientadores pessoas não competentes, ineficazes que dão origem a influências negativas. Por isso, esta falta de seleção, o carácter instável do estatuto de orientador e a não constituição de contingentes de orientadores associados às instituições superiores de formação de professores, contrastam com a importância que lhes é atribuída. Finalmente e face a este conjunto de lacunas, a orientação estrutura-se muitas vezes em volta do estatuto do bom professor quando assemelhado ao orientador eficaz.

Os orientadores de estágio profissional aparecem cada vez mais como os atores principais dos dispositivos de formação inicial de professores (ALBUQUERQUE, *et al*, 2002). As suas funções são múltiplas, indo do acolhimento e inserção dos EEs no seu meio profissional, à transmissão de competências profissionais, à partilha de experiências e ao apoio das primeiras experiências com as turmas. Contudo, as modalidades de formação diferem de instituição para instituição, em função dos usos e dos próprios sistemas de formação. No entanto, essas diferenças não são, neste momento, objeto de qualquer avaliação sistemática comparativa. Sem pretender uma sistematização exaustiva, podemos citar: (a) duração dos estágios dos novos professores e modalidades de organização; (b) formas de estágio: acompanhamento, em responsabilidade, em codocência (...); (c) cooperação com os supervisores universitários; e, (d) existência ou não de dispositivos de formação de orientadores (ALBUQUERQUE, GRAÇA, JANUÁRIO, 2008).

Para Silva (2005), os futuros docentes devem chegar ao estágio preocupados com as bases teóricas que já têm consolidadas e que formam a sua aprendizagem profissional. Os professores avaliam, a partir desse momento, a aprendizagem dos alunos, assim como os



orientadores avaliam o seu desempenho. Daqui se pode verificar a importância que a formação ao longo do curso teve nesses professores, pois para demonstrarem que são bons professores, têm de já ter alguma formação ao nível da avaliação. Entendemos que a avaliação, nesse momento, centra-se na importância dada à conjugação de duas atitudes: o seguir as orientações do orientador e o ser autónomo na realização do trabalho. A avaliação a que o EE vai ser sujeito prende-se com o desempenho demonstrado nas atividades propostas.

É no ano de estágio que se aplicam os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Assim, mais do que ensinar o que fazer e como fazer, o que importa é desenvolver nos futuros professores o conjunto de capacidades e de competências que os ajudem a tomar as decisões mais adequadas a cada momento de incerteza, como é o caso da classificação dos alunos no final de cada período letivo. Se os professores, ao longo da formação inicial, não tiverem estas capacidades relacionadas com a avaliação desenvolvidas não vão, provavelmente, desempenhar um trabalho satisfatório (SILVA, 2005).

Para que haja uma eficácia no sistema de avaliação, Carreiro da Costa *et al.* (1985) defendem que as Instituições Universitárias têm de ter a capacidade de formar técnicos especializados (eficazes), para realizarem as suas funções de forma profissional e a mais adequada possível às necessidades da sua população alvo. Como tal, se o professor tem a necessidade de saber avaliar, torna-se absolutamente vital que no final da sua formação inicial saia com capacidades básicas para a realização destas tarefas. É com base nestas ideias, que há autores que defendem que a política de formação de professores, para além de aspetos qualitativos, deverá também garantir o preenchimento dos quadros necessários do mercado de trabalho (GONÇALVES, ALBUQUERQUE, ARANHA, 2010).

Hoje, uma avaliação séria das virtudes e das dificuldades e defeitos próprios de cada sistema de formação está por fazer. Esta avaliação deverá servir de base a uma melhor compreensão do que é a atividade de orientação e acompanhamento dos novos professores bem como a uma concepção e à realização de dispositivos de formação explorando as tradições e a experiência dos diferentes participantes neste domínio (ALBUQUERQUE, GRAÇA, JANUÁRIO, 2005).

Começar por avaliar o início da carreira, que o mesmo é dizer o fim da formação inicial, parece-nos ser um passo importante a dar. É neste sentido de cooperação e compromisso que surge este contributo.

## 5. Referências

- ALBUQUERQUE, A.; GRAÇA, A.; JANUÁRIO, A. Supervisão Pedagógica em Educação Física. In: ALBUQUERQUE, A.; SANTIAGO, L.; FUMES, N. (Org.). *Educação Física, Desporto e Lazer: Perspectivas Luso-Brasileiras*. 1º Encontro Luso-Brasileiro de Educação Física, Desporto e Lazer. Maia: Edições ISMAI/EDUFAL, 2008, p. 127-138.
- ALBUQUERQUE, A.; GRAÇA, A.; JANUÁRIO, C. *A Supervisão Pedagógica em Educação Física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.
- ALBUQUERQUE, A.; GRAÇA, A.; JANUÁRIO, C. Percepção Pessoal das Experiências Formativas dos Orientadores de Estágio e as suas Concepções sobre a Organização do Estágio em Educação Física. In: 9º Congresso de educação física e ciências do desporto dos países de língua portuguesa. *Anais Cultura e contemporaneidade na educação física e no desporto. e agora?* S. Luís/Maranhão – Brasil, 2002.
- BENTO, J. Análise e Avaliação do Ensino. In: BENTO, J. (Org.). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte, 1998, p- 174-189.
- \_\_\_\_\_. *O Outro Lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras Ed. S. A, 1995.
- CARREIRO DA COSTA, F. et al. Ensino Superior: Que Concepção de Formação? *Pedagogia da Universidade*. Lisboa: Centro Editorial da Universidade Técnica de Lisboa – ISEF, 1985, p. 76-223.
- CHELIMSKY, E.; SHADISH, W. *Evaluation for the 21<sup>st</sup> Century: a Handbook*. Sage: Thousand Oaks, 1997.
- CHEN, Y.; HOSHOWER, L. Student Evaluation of Teaching Effectiveness: An Assessment of Student Perception and Motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 28, 1, p. 71-88, 2003.
- COMPREHENSIVE LAW ON THE EDUCATION SYSTEM. *Main Legal Documents on Higher Education*. Lisbon: Republic Assembly, 2005.
- GONÇALVES, F.; ALBUQUERQUE, A.; ARANHA, A. *Avaliação*. Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Edições ISMAI. Maia, Portugal, 2010.
- INSTITUTO SUPERIOR DA MAIA (ISMAI). *Programa da unidade curricular: prática de ensino supervisionada*. Maia, Portugal, 2008.
- LAWRENZ, F.; HUFFMAN, D.; GRAVELY, A. Impact of the collaboratives for excellence in teacher preparation program. *Journal of Research in Science Teaching*. v. 44, n. 9, p. 1348–1369, nov. 2007.
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York, NY: Routledge, 1991.
- LORTIE, D. *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press, Chicago, 1975.
- LÜDKE, M. Et al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, 1999.
- MIZUKAMI, M. das G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*. Universidade de Santa Maria. Santa Maria, RGS. v. 29, n. 2, p. 29-40, 2004.

- NÓVOA, A (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. Espaces-temps de formation et organisation du travail. In: PROST, A. et al. (Orgs.). *Espaços de educação-tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gouberkian, 2002.
- RIBEIRO, A. *Formar Professores*. 5ª ed. Lisboa: Texto Editora, 1997.
- SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- SHULMAN, L. S. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.). *The case for education*. Contemporary approaches for using case methods. Needham Height: Allyn Bacon, 1996, p. 197-217.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 n.1, p. 1-22, 1987.
- SILVA, E.-A. Avaliação na Supervisão Pedagógica. *Revista de Educação Física e Desporto*, v. 20, n. 120, out./nov., 2005.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.