

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 1, n.3, 2016**

**A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional
contínua do professor cooperante de Educação Física**

**The supervisory role as a factor of continuing professional
learning of physical education cooperating teacher**

Submetido em 23/04/16

Avaliado em 28/04/16

Aceito em em 22/07/16

Teresa Silva

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
Contato: tleandro6@hotmail.com

Paula Batista

Doutora, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto,
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em
Desporto (CIF12D)

Amândio Graça

Doutor, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Centro
de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto
(CIF12D)

A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional contínua do professor cooperante de Educação Física**Resumo**

O objetivo do estudo foi compreender como o exercício da função de professor cooperante e as experiências significativas vividas contribuem para o desenvolvimento profissional. Foram entrevistados vinte e seis professores cooperantes e a análise situacional, segundo Clarke, foi o método utilizado. O exercício da função de orientação impele os Professores Cooperantes a repensarem-se como orientadores de estágio e como professores de Educação Física, bem como a alterarem as suas práticas.

Palavras-chave

Professor Cooperante. Formação Inicial. Desenvolvimento Profissional. Educação Física.

The supervisory role as a factor of continuing professional learning of physical education cooperating teacher**Abstract**

The aim of the study was to understand how the role of cooperating teacher contributes to teachers' professional development and which are the relevant experiences lived within the process. Twenty-six cooperating teachers were interviewed, and situational analysis, according to Clarke, was the method applied. Cooperating teachers report that mentoring function impels them to rethink themselves as supervisors and physical education teachers, as well as changing their own practices.

Keywords

Cooperating Teacher. Initial Training. Professional Development. Physical Education.

Introdução

Numa sociedade em constante mudança, continuar a aprender e desenvolver-se profissionalmente para manter uma elevada qualidade da prática é uma necessidade interiorizada pelos profissionais, que vem reforçada pelos requisitos explícitos das normas e procedimentos inerentes a cada profissão (Day, 1997; Chivers e Cheetham, 2000; Friedman e Phillips, 2004; Webster-Wright, 2009). Ou seja, o desenvolvimento profissional pode ser olhado quer como um imperativo de cada profissão, quer como uma necessidade pessoalmente assumida, mas cuja base “assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática” (Alarcão e Canha, 2013, p. 51).

Os meios de regulação e controlo da prática profissional e as respetivas disposições normativas procuram uniformizar e padronizar as práticas, as relações, os procedimentos, instituir regularidade, constância e “certeza” (Webster-Wright, 2009). Contudo, no campo de atuação do profissional, e em especial do professor, a regularidade e a certeza que as normas pretendem conferir às práticas coexistem com a incerteza da própria prática, uma vez que o contexto do trabalho dos profissionais é irredutivelmente incerto e complexo (Schön, 1987; Hargreaves, 2003; Campbell, 2007; Fullan, 2007; Helsing, 2007). Por essa razão, para viabilizar uma “compreensão ecológica do ensino” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 63), para entender o modo como o ambiente de trabalho dos professores influencia a prática dos profissionais é necessário equacionar a combinação das disposições estruturantes da ordem e da previsibilidade com os desafios emergentes da indeterminação e da imprevisibilidade (Saury e Durand, 1998; Munthe, 2003).

Importa, igualmente ter presente que grande parte do conhecimento profissional se situa numa dimensão tácita que resulta da experiência que o profissional vai apropriando ao longo da sua carreira (Eraut, 2000) - conhecimento implícito das pessoas e das situações, das ações rotineiras e das regras tácitas que sustentam a tomada de decisão intuitiva (Eraut, 2007).

Num estudo de revisão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional alargado à investigação em diversas áreas profissionais, Webster-Wright (2009) examinou a literatura relevante dos campos de investigação da educação de adultos de base comunitária, da aprendizagem no local de trabalho, do desenvolvimento profissional e da formação profissional e pode concluir que de uma avaliação crítica da literatura

desses campos podem advir contributos para a compreensão da noção de aprendizagem profissional contínua. A autora destacou a necessidade de ultrapassar as abordagens limitadas, pré-formatadas e atomísticas de conhecimento, de formação e de desenvolvimento profissional, para o que importa - reconcetualizar a formação e o desenvolvimento profissional, concebendo-os como aprendizagem autêntica ao longo da vida profissional.

Apesar do papel relevante dos programas de formação na aprendizagem e desenvolvimento profissional (e.g. Garet *et al.*, 2001; Armour e Yelling, 2004; Dall'alba, 2005; Bechtel e O'sullivan, 2006; Darling-Hammond, 2010; De Vries *et al.*, 2013), Webster-Wright (2009) verificou que os programas oferecidos aos profissionais raramente têm um impacto significativo sobre a mudança da prática, porque na sua concetualização não se tem em conta os problemas e contextos reais onde a prática se desenrola, nem o modo como o profissional aprende e se desenvolve. Eraut (2007) confirmou que, com efeito, a maior parte da aprendizagem profissional ocorre no local de trabalho e que o contributo da aprendizagem formal só é efetivo se ela for relevante e se for oportunamente complementada com aprendizagem no contexto de trabalho.

Vários autores argumentam que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional estão dependentes do contexto, nos seus diversos níveis e domínios. Consideram que o local de trabalho, com a sua cultura, expectativas e dinâmicas, é fundamental para a aprendizagem profissional contínua (Hager, 2004; Redman, 2005; Webster-Wright, 2009; Hardy, 2012). Este entendimento torna imprescindível atender à natureza situada do campo de atuação do profissional e olhar o conhecimento da prática profissional a partir da perspetiva de quem está no terreno, daquilo que sente como útil e necessário para melhorar a sua prática, e não apenas a de alguém de fora, que prescreve atividades para os profissionais adquirirem conteúdos e competências (Armour e Yelling, 2007). Neste sentido, Marcelo (2009, p. 10) refere que “o desenvolvimento profissional docente (...) se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”.

Paralelamente, a investigação tem reconhecido o potencial emancipatório e transformador da aprendizagem através da participação em programas de educação de adultos de base comunitária, fundados na valorização da experiência individual, da reflexão crítica e do diálogo, em complemento com uma orientação holística, uma

consciencialização do contexto e uma prática autêntica (Taylor, 2008; 2009; Newman, 2010). Com efeito, dar voz à reflexão através dos diálogos estabelecidos dentro de um coletivo permite aos participantes aprofundar e partilhar os seus conhecimentos e experiências com outros colegas, através da interação contínua (Mezirow, 2000).

Para compreender a forma como os professores aprendem, importa ter consciência de que a aprendizagem profissional é um processo holístico, ativo, situado e socialmente construído, pelo que não se pode separar o pensamento da experiência (Dewey, 1933). Os profissionais aprendem através da experiência prática mediada pelo contexto e pela reflexão (Day, 1999; Moon, 1999; Korthagen e Vasalos, 2005). Dewey (1933) e Schön (1983) salientaram a importância de aprender com a experiência e a reflexão e defendem que o envolvimento ativo do profissional na prática não é suficiente para lograr conhecimento, e que a reflexão tem o poder de transformar a experiência em aprendizagem, contribuindo para a mudança transformadora dos profissionais. Para tal, a reflexão não pode permanecer privada, nem dominada apenas por preocupações meramente instrumentais, tem que implicar ação conjunta, diálogo, partilha e abertura à aprendizagem e à melhoria da prática (Ghaye *et al.*, 2008). Numa perspetiva social construtivista, a aprendizagem deixa de ser vista como aquisição de um lote de conhecimentos ou habilidades, passa a advir da participação ativa no discurso e nas práticas de uma comunidade concreta, da assunção de disposições e maneiras de pensar referenciadas à cultura de uma comunidade de prática, sem deixar, no entanto, de poder contribuir e influenciar os rumos do discurso e das práticas (Lave e Wenger, 1991; Putnam e Borko, 2000). Bransford, Darling-Hammond, e LePage (2005) reconhecem que os professores, para darem resposta às novas e complexas situações com que se confrontam no seu dia-a-dia, têm que ser muitas vezes “peritos adaptativos”, ou seja, estarem preparados para dar resposta às imprevisibilidades da sua profissão. Deste modo, as experiências práticas beneficiam o desenvolvimento profissional que deve ser visto de forma holística e contextualizado, tendo em conta as aprendizagens não formais (aprendizagens pessoais espontâneas e aprendizagens profissionais resultantes das experiências) e as aprendizagens profissionais formais (ações de pós-graduação profissional e ações de formação profissional contínua) (Eraut, 2000; Day, 2004). Acresce que a investigação sugere que a colaboração é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001), como pode acontecer no processo de orientação e supervisão de estudantes estagiários (EE).

Sendo a supervisão de estágio um processo de interação entre o professor cooperante (PC), o EE e o orientador da faculdade (OF), o estágio assume-se não só como um processo formativo para o EE, mas também para o PC. Os EE estagiários chegam à escola ávidos de aprendizagem, mas também são portadores de novas ideias e estratégias, o que possibilita ao PC uma experiência única no processo de renovação de conhecimentos. Neste âmbito, o processo de orientação possibilita ao PC oportunidade e espaço para refletir e compreender melhor a sua própria prática docente, contribuindo não só para a formação da identidade profissional dos EE como para a (re)construção da identidade do PC enquanto professor (e.g. Lopez-Real e Kwan, 2005; Clarke *et al.*, 2014).

Efetivamente, vários estudos (e.g. Hastings, 2004; Clarke, 2006; Nielsen *et al.*, 2010; Minott e Willett, 2011) verificaram que o exercício da função de orientação aporta vantagens para o desenvolvimento pessoal e profissional do PC. Apesar de complexa, a função revela-se gratificante e benéfica pelas aprendizagens que aporta (e.g. Beck e Kosnik, 2000; Dever *et al.*, 2003; Minott e Willett, 2011).

No que concerne às aprendizagens dos PC, a literatura identifica que estas acontecem, essencialmente, como resultado do trabalho realizado com os EE (Nguyen, 2009; Nielsen *et al.*, 2010; Minott e Willett, 2011), da (auto)reflexão do PC durante o processo de orientação (Lopez-Real e Kwan, 2005; Clarke, 2006; Simpson *et al.*, 2007) e da cooperação que existe entre a faculdade e o PC (Nguyen, 2009; Nielsen *et al.*, 2010). Neste sentido os PC reforçam as suas habilidades de ensino através da utilização de novas estratégias e abordagens inovadoras introduzidas pelos EE (Simpson *et al.*, 2007), assim como pela adoção de trabalho colaborativo e em equipa, (Arnold, 2002; Webster-Wright, 2009). O conhecimento dos EE e das suas conceções levam os PC a repensarem os seus conhecimentos e conceções sobre o ensino e o aprender a ensinar (Nielsen *et al.*, 2010). A autorreflexão permite aos PC olharem para a sua prática de várias perspetivas não apenas no que diz respeito à sua atuação como professor, mas também de forma a dar melhores feedbacks (FB) aos seus EE (Lopez-Real e Kwan, 2005).

Também a possibilidade dos PC se atualizarem e partilharem experiências com a Universidade e supervisores da faculdade, quer nos diálogos estabelecidos entre as partes quer através da frequência de ações de formação e programas de formação profissional, contribui para o desenvolvimento profissional dos PC (Dever *et al.*, 2003; Erbilgin, 2014).

Tendo em conta o exposto, o objetivo central deste estudo é procurar compreender de que forma o exercício da função de professor cooperante contribui para o seu

desenvolvimento profissional. Adicionalmente, visa perceber quais as experiências, em contexto de estágio, que os professores cooperantes interpretam como mais significativas para o seu desenvolvimento profissional.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Participaram no estudo vinte e seis PC (14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino) que colaboram com as quatro universidades públicas portuguesas do Continente que formam professores de Educação Física (EF). Para efeitos de manutenção do anonimato das instituições atribuiu-se um código a cada uma delas: U1; U2, U3 e U4. Dos vinte e seis participantes, 10 são da U1, 5 da U2, 5 da U3 e 6 da U4. As idades dos participantes situam-se entre os 31 e os 53 anos, com um tempo de serviço entre os 8 e 32 anos e experiência profissional como PC entre 1 e 20 anos. Relativamente à sua formação inicial treze PC realizaram-na na Universidade do Porto, seis na Universidade de Lisboa e seis em outras faculdades e Institutos politécnicos (Coimbra, Vila Real e Castelo Branco), com o grau académico de licenciatura¹. Posteriormente, doze PC obtiveram o grau académico de Mestre e um de Doutoramento. Para a seleção dos participantes utilizou-se um método de amostragem não-casual por quotas, procurando integrar 25% dos PC de cada instituição (Walliman, 2006). No entanto, importa referir que este método não garante a representatividade do universo dos PC das referidas instituições, limitando neste aspeto a extrapolação dos resultados e conclusões (Hill e Hill, 2002). A seleção da amostra foi ajustada ao número de PC que se disponibilizaram a participar no estudo e, posteriormente, através do processo de saturação dos dados (Strauss e Corbin, 1990; Glaser e Strauss, 1999).

2.2. Procedimentos de recolha

Para a recolha de dados utilizou-se a entrevista uma vez que, como referem Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin (1990, p. 160), “a entrevista revela-se necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos”.

De entre os tipos de entrevistas, optou-se pelo formato de entrevista semiestruturada (Bryman, 2008), dado que este permite uma condução flexível, abrindo

¹ Licenciatura obtida em 5 anos, antes do processo de Bolonha

a possibilidade de se alterar a ordem das questões e a procura de informações complementares que o entrevistador entenda ser pertinentes para o estudo (Ghiglione e Matalon, 1993). Assim, as questões foram colocadas para que o entrevistado pudesse explicar livremente o seu pensamento (embora orientado pelos objetivos do estudo através do guião de perguntas) de forma a captar a perspectiva de cada PC e o seu ponto de vista, partindo do pressuposto de que a perspectiva que veicula é significativa e aporta conhecimento (Patton, 2002; Quivy e Campenhoudt, 2003).

O guião da entrevista foi constituído por sete questões de resposta aberta. A elaboração do guião teve como base o quadro teórico sobre o papel do PC na formação inicial de professores e desenvolvimento profissional, e o seu conteúdo foi validado por dois peritos, doutorados na área da pedagogia e formação de professores (Holstein e Gubrium, 1995; Patton, 2002). Para atestar a compreensibilidade e corresponder aos objetivos visados, realizaram-se entrevistas piloto a PC com perfil semelhante ao dos participantes na pesquisa.

A recolha de dados foi efetuada pela investigadora e ocorreu entre fevereiro de 2012 e maio de 2013. De modo a permitir uma conversação natural de forma a encorajar a autenticidade e aprofundamento da partilha de vivências e experiências dos PC (Quivy e Campenhoudt, 2003), as entrevistas foram realizadas na instituição de formação com que os PC colaboram ou no seu local de trabalho, num espaço reservado e tranquilo. Sempre que a investigadora entendeu ser pertinente, colocou perguntas adicionais para esclarecimento de dúvidas ou aprofundamento das respostas.

A duração das entrevistas variou entre 25 e 60 minutos. As sessões foram gravadas em formato áudio digital (MP3) e posteriormente transcritas integralmente.

2.3. Abordagem metodológica

Tendo por base as estruturas ecológicas de Strauss de acordo com a teoria dos mundos e arenas sociais, Clarke (2005, p. 553) apresenta “a análise situacional e os mapas situacionais como suplementos inovadores para o processo de análise social básico característico da grounded theory tradicional”. Deste modo, recorreu-se à análise situacional de A. E. Clarke (2003; 2005), de forma a explorar os dados recolhidos e a descobrir caminhos de como chegar a “novas” leituras sobre o assunto em mãos.

Na base da exploração dos dados estiveram presentes os conceitos teóricos sensibilizantes encontrados por Webster-Wright (2009), tanto nos estudos acerca do

desenvolvimento profissional, como da aprendizagem profissional. Estes conceitos sensibilizantes são usados não como categorias a priori mas sim como como instrumentos heurísticos na busca da compreensão da noção de aprendizagem profissional contínua, nomeadamente no que diz respeito aos temas: formação profissional; desenvolvimento profissional, conhecimento da prática profissional; aprender em comunidade; aprender no local de trabalho; e contexto da prática profissional.

A utilização dos mapas situacionais (e.g. Charmaz, 2006; Clarke e Friese, 2007) permite identificar diferenças, variações, condicionantes, complexidades e vozes silenciosas da situação em estudo com vista à interpretação do conteúdo das entrevistas, de forma diferente e mais aprofundada, podendo ir além das concepções existentes na literatura, ou seja, aceder à “densidade das situações da vida real” (Clarke e Friese, 2007, p. 368). Em conformidade com a metodologia proposta, foram elaborados mapas situacionais assinalando todos os atores/elementos humanos individuais e/ou coletivos, elementos não humanos, construções discursivas, elementos políticos, socioculturais, temporais, espaciais, etc. e temas gerais encontrados nos dados, para, posteriormente, analisar as relações entre si (Clarke, 2005), sendo considerados apenas os mais pertinentes para o estudo (Clarke e Friese, 2007).

A análise começou com uma leitura aprofundada da transcrição integral das entrevistas para inquirir as perceções dos PC no que diz respeito às aprendizagens profissionais e desenvolvimento profissional que ocorre ao longo do exercício da função de PC. Esta leitura foi complementada com um processo de codificação aberta, que consiste na criação de códigos, i.e. palavras ou expressões chave que identificam elementos humanos e não humanos presentes na situação e retêm passagens de texto com “ideias e entendimentos que de outra forma se perderiam” (Charmaz, 2006, p. 70). A análise das passagens relativas a cada código possibilita a identificação dos elementos importantes da situação e a apreciação da diferença que fazem.

A leitura e a codificação aberta forneceram matéria para a elaboração de memos, termo abreviado de memorandos, para designar notas analíticas ou reflexivas sobre questões pertinentes que se levantam na análise e interpretação dos dados.

De forma a interrogar os dados e “perceber” o que eles nos poderiam transmitir, começou-se por elaborar um mapa para cada faculdade, inscrevendo de forma solta (não ordenada) os elementos extraídos da seleção dos códigos encontrados, tendo em conta os memos elaborados aquando da leitura das entrevistas e as “lentes teóricas”, com foco nas

seguintes questões gerais: "Quem e o que se encontra na situação? Quem e o que importa nesta situação? Que elementos 'fazem a diferença'?" (A. E. Clarke, 2005, p. 87). Quando se fez necessário, voltou-se a ouvir algumas das entrevistas de forma a perscrutar os discursos e a "captar os silêncios" (Clarke e Friese, 2007). Todos os elementos extraídos foram incluídos nos mapas não ordenados, mesmo que posteriormente viessem a ser considerados menos relevantes e por isso retirados.

Na elaboração subsequente de um mapa ordenado, os elementos retidos foram agrupados por títulos (categorias analíticas), alguns dos quais provenientes dos mapas de Clarke (2005), mas na sua maioria criados a partir subsunção dos elementos provenientes da análise de dados das entrevistas. Neste mapa ordenado, apesar da aparente rigidez, procurou-se manter uma fluidez constante, reorganizando e reposicionando os códigos e títulos, de forma a melhor possibilitar a interpretação dos dados e criar as ligações entre eles (Clarke, 2003).

Vários mapas foram elaborados e trabalhados muitas e repetidas vezes, até se chegar a uma versão final conjunta contendo os elementos mais importantes provenientes dos mapas de todas as faculdades. A versão final do mapa situacional expressa o resultado de um processo de condensação, de seleção teórica e de saturação (palavra-chave na grounded theory clássica). Finalmente, com base no mapa situacional final (mapa desordenado), no consequente mapa ordenado (listagem organizada dos elementos que figuram no mapa por categorias e subcategorias) e nos memos elaborados sobre os respectivos elementos, procedeu-se à análise relacional entre os vários elementos (Clarke, 2005). Esta análise relacional é concretizada graficamente sobre o mapa situacional desordenado através de linhas de ligação entre os elementos, representando as relações que se estabelecem entre os diversos elementos, permitindo, assim, indagar e interpretar o tipo e natureza de cada uma dessas relações.

2.4. Considerações éticas

A pesquisa foi aprovada pelo comité de ética da FADEUP (Processo CEFAD 08/2012). Assim, de modo a facilitar a entrevista, o investigador informou o entrevistado, de forma breve, sobre os objetivos da mesma, e o carácter confidencial do estudo, deixando o entrevistado à vontade para falar o que realmente pensa. Foi ainda pedida autorização para a gravação da entrevista e assinado o consentimento informado. Posteriormente, após a transcrição das entrevistas, estas foram enviadas a cada entrevistado para

confirmação do seu conteúdo e o convite para rever, corrigir, cortar qualquer passagem do texto, ou eventualmente acrescentar nova informação ou esclarecimento.

3. Apresentação de resultados

Após um processo iterativo de revisão e seleção dos elementos que deveriam figurar no mapa situacional relativo à aprendizagem profissional contínua do PC, conforme descrito na metodologia, foram selecionados os códigos mais relevantes extraídos da análise das entrevistas, cuja representação pode ver-se na Figura 1.

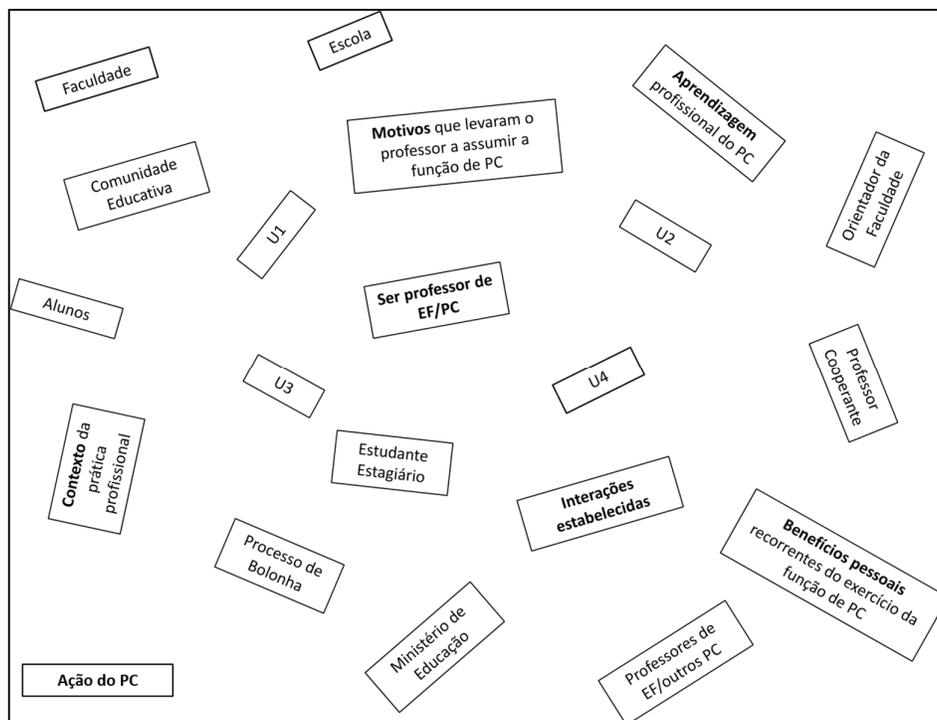


Figura 1. Mapa situacional desordenado das percepções dos PC sobre a sua "aprendizagem profissional contínua"

Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

Atendendo à complexidade dos processos inerentes ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem profissional contínua, nesta primeira fase, foram colocados no mapa os códigos selecionados que melhor caracterizam os elementos humanos e não humanos que intervêm na situação presente: a pessoa do PC, a sua ação, os seus motivos, a aprendizagem e benefícios derivados da função; as interações que estabelece no contexto da sua prática; os interlocutores privilegiados, OF, EE, colegas e alunos da escola; as instituições envolvidas no processo de estágio, faculdades e escolas; e as forças e normas que enquadram e superintendem a situação. Os códigos foram colocados sem

nenhuma ordem em particular de modo a permitir a fluidez dos dados e abertura para a sua análise (Clarke, 2003).

Na segunda etapa, partindo de algumas categorias de base enunciadas por Clarke (2003), e das categorias emergentes da análise dos dados, elaborou-se um mapa ordenado com 10 categorias - os títulos que subsumem, subcategorias e respectivos elementos, patentes na Quadro 1.

Quadro 1. Mapa situacional ordenado sobre a “aprendizagem profissional contínua do PC”

Elementos humanos individuais /atores - Professor Cooperante; Estudante Estagiário; Orientador da Faculdade; Professor de EF	Elementos humanos coletivos /atores - U1; U2; U3; U4; Grupo de EF; Órgãos de direção e gestão; Escola; Faculdade; Alunos; Professores Cooperantes
Motivos para assumir a função - Desafio; Atualização; Gosto pelas didáticas/pedagogia	Implicados / Atores silenciosos / atuantes - Processo de Bolonha; Ministério da Educação; Estatuto da carreira docente
Ação do PC (mudanças/adaptações) - Como Professor de EF (e.g. novas formas de abordar conteúdos; maior dinamismo; novas metodologias/modalidades de ensino) - Como PC (e.g. reorganização do <i>modus operandi</i> ; estratégias de intervenção diferenciadas; cuidado mais próximo das tarefas do EE que implique trabalho com os alunos)	Contexto da prática - Desafiante (e.g. diversidade de tarefas do professor; gestão de tarefas) - Condições de trabalho (e.g. horário do PC; horário do EE na escola) - A escola como local de trabalho (e.g. estágio na escola; condições para a função) - Estatuto profissional docente (e.g. avaliação de colegas; progressão na carreira)
Aprendizagem profissional do PC - Experiências prévias (e.g. o seu estágio; confronto dos conhecimentos prévios) - Aprendizagens não formais (e.g. partilha de experiências com EE, com colegas e OF) - Aprendizagens formais (e.g. investigação; ações de formação) - Reflexão (e.g. questionar a sua prática; refletir sobre a sua atuação)	Interações estabelecidas (PC- EE-OF-Outros professores) - Com os EE (e.g. proximidade; confiança) - Com OF (e.g. formais e informais) - Com outros colegas (e.g. partilha de experiências; conversas informais sobre trabalho desenvolvido com EE)
Ser professor de EF - Quanto à especificidade da disciplina (e.g. domínio da matéria de ensino; competência profissional; levar os seus alunos a aprenderem; empenhado; motivado; dinâmico) - Como elemento de uma comunidade (e.g. responsabilidade; envolvimento com a escola)	Benefícios pessoais - Relações interpessoais (e.g. mais confiança na relação com os outros; controlo da ansiedade com outros) - Sentimento de satisfação/gratificação para com a profissão (e.g. gostar mais do que faz como professor de EF)

Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

Ainda que a ordem de colocação dos títulos não obedeça a nenhuma ordem em particular, procurou-se especificar melhor os elementos encontrados através da enumeração de alguns exemplos correspondentes a cada categoria.

A terceira etapa contemplou a elaboração do mapa relacional. Como ilustra a Figura 2. O esforço analítico consistiu em estabelecer uma estrutura de ligação entre os

elementos assinaladas no mapa por números. Com base nas ligações estabelecidas neste mapa relacional, levantam-se cinco questões específicas que dão corpo aos resultados da análise dos dados das entrevistas.

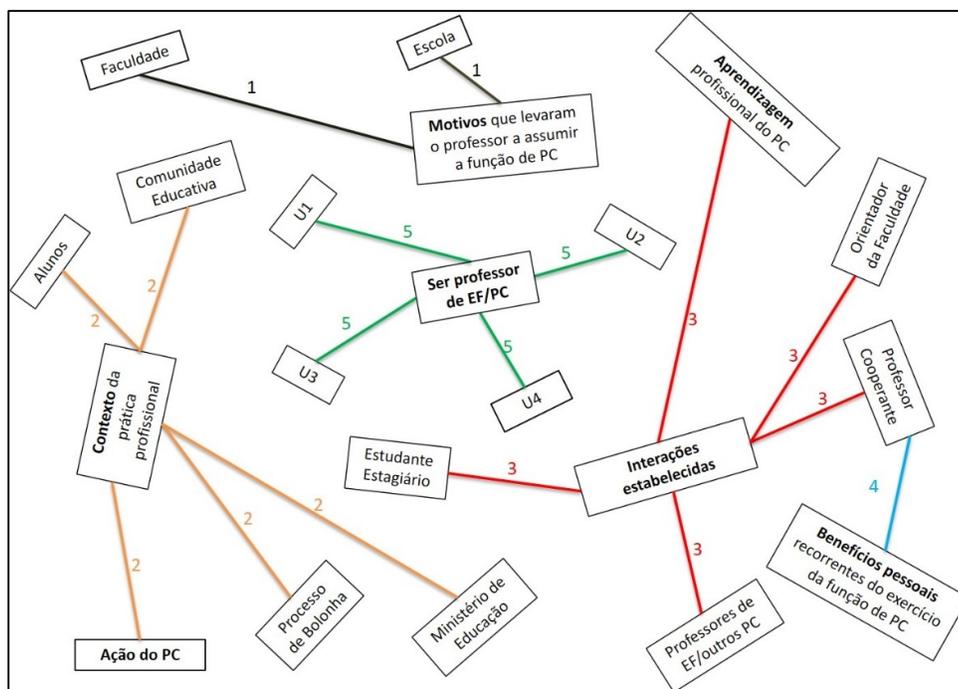


Figura 2. Mapa relacional das percepções dos PC sobre a sua “aprendizagem profissional contínua”

Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

Quais os motivos que levam os professores de EF a assumirem a função de PC?

Assumindo que a profissão de professor é, por si só, uma atividade complexa e diversificada, a primeira questão que se colocou foi: 1) Quais os motivos que levam os professores de EF a assumirem a função de PC?

Os PC abraçaram a função de orientação de estágio para dar resposta ao desafio colocado, quer pela própria escola, pelos colegas, ou pela faculdade. No entanto, na sua maioria, foi um desafio que colocaram a si próprios, tanto pela necessidade de continuarem a aprender, tanto pela atualização de conhecimentos que o contacto com os EE e com a faculdade lhes proporciona. Encontrar “suporte” para o exercício de novas funções que a profissão docente acarreta (e.g. avaliação de colegas) é também uma razão apontada.

(...) também tem a ver, (...) com umas tarefas que acabo por ter vindo a assumir, (...) que é a avaliação de colegas. Uma coisa de muita responsabilidade, uma pessoa precisa de estar mais em cima dos acontecimentos, mais atualizado, para poder avaliar com o mínimo de justiça os nossos pares. (PC 1; U1)

A atualização e renovação de conhecimento surge na generalidade dos discursos, porquanto os PC referem que procuram evoluir e evitar cair na rotina com a possibilidade de articular o que sabe (conhecimentos e experiência) com as novidades que surgem na educação e no ensino da EF e ao mesmo tempo contribuir para a formação de futuros professores.

(...) achei um desafio interessante. É uma coisa diferente, gosto de transmitir ideias que eu possa ter (...) da minha experiência até...o facto de nós trabalharmos com estagiários também é uma forma de nós nos reciclarmos. E eu tenho a noção que, como orientador de estágio, já ensinei muito aos estagiários, mas também já aprendi muito, já reciclei muito durante estes anos todos. (PC5; U3)

Como é que o PC encara o seu papel?

Partindo do entendimento que a prática se desenvolve num determinado contexto, que influencia a forma como um profissional exerce a sua atividade, e atendendo às mudanças que se têm verificado na educação e na formação inicial de professores, importará indagar 2) Como é que o PC encara o seu papel (mudanças, estratégias, adaptações), tendo em conta o contexto de trabalho e as exigências profissionais enquanto PC e enquanto professor de EF?

Os PC têm procurado reorganizar o seu *modus operandi* rentabilizando melhor o tempo disponível para acompanhar as tarefas dos EE, tendo em conta as alterações verificadas na profissão docente e na formação inicial de professores (processo de Bolonha), a diminuição das condições dadas para o exercício da função (e.g. redução de tempo) e o tipo de estagiários colocados na escola (com menos preparação prévia ao estágio). Procuram, por um lado, corrigir mais o que está diretamente relacionado com os alunos (e.g. planos de aula, avaliação dos alunos) e analisar de forma mais espaçada outros documentos (e.g. analisar reflexões dos EE de 2 em 2 semanas e não semanalmente como fazia quando tinha mais tempo (PC1; U1)) dando FB sobre o trabalho dos EE mais espaçadamente (e não diariamente como fazia). Contudo, referem que procuram adaptar-se para que a formação do EE não seja afetada.

A falta de tempo e desgaste que a função acarreta, leva alguns PC a ponderarem abandonar a função, já que acima de tudo primam por um acompanhamento de qualidade.

Neste ano letivo saiu algo, em termos da legislação, que cortou mesmo... Não dá nem para um décimo daquilo que nós temos que fazer. Ah, portanto, a esse nível, acho que as coisas têm vindo a decrescer, e eu, com imensa pena minha, tenho de ponderar se estou em condições de continuar a acompanhar, como eu acho que devo fazer, como eu acho que devo fazer. (PC3; U3)

As reuniões de trabalho com os EE foram reorganizadas, passando a ser mais coletivas (em sede de núcleo de estágio) do que individuais, com recurso ao tempo livre do PC para estar com os EE.

Uma alteração que sobressai dos discursos dos PC situa-se ao nível da sua prática enquanto professores de EF. Efetivamente, o conhecimento de novas metodologias e novas modalidades, através da faculdade ou dos EE estimula os PC a serem mais dinâmicos e permite-lhes combater “o isolamento do professor na sala de aula” (PC5, U1).

O reconhecimento do estágio como uma mais-valia é assumido não só pelo PC como também pelos colegas do grupo disciplinar.

O estágio existe dentro de uma escola e... também deve ser visto como trazendo qualquer coisa para a escola. (...) por um lado, traz inovação, traz gente nova, traz vivacidade, digamos assim. Por outro, traz o vínculo com a faculdade, que é uma coisa que eu acho que é importante (...) Para o grupo de EF também acho que é importante ter gente nova, com ideias que podem rejuvenescer, digamos assim, as pessoas que lá estão, para a escola. (PC2; U3)

A função de PC, em algumas escolas, aporta “novas” tarefas para o professor, uma vez que este se torna “elemento da secção de formação com responsabilidades na definição e acompanhamento do plano de formação e na avaliação de professores da escola” (PC6; U1).

Que aprendizagens profissionais proporciona a função de PC?

Ser orientador de estágio é um desafio que o PC abraça com convicção na procura de poder contribuir para uma formação de qualidade dos seus EE, contudo, como se percebe pelos discursos relativamente aos motivos para ser PC, a experiência de orientação é assumida como um espaço de crescimento profissional significativo. Deste

modo a questão que se coloca é: 3) Que aprendizagens profissionais proporciona a função de PC e de que forma estas acontecem?

Ao assumir a função de orientação, o PC transporta consigo um conjunto de experiências e vivências que influenciam não só a sua escolha como também o modo como desempenham o seu papel. O entendimento pessoal de como deve ser a formação inicial (e.g. conhecimento das didáticas, conhecimentos aprendidos no seu estágio e na sua formação inicial) em confronto com o trabalho realizado com os seus EE influenciam o modo como o PC está no processo de estágio. Deste modo, o PC procura potenciar não só o desenvolvimento profissional do EE como de si próprio.

(...) é bom porque nós estamos sempre a pôr em dúvida o que sabemos: “e vieram novas estratégias para ensinar não sei o quê... e houve uma nova designação para as capacidades físicas...”, e eu não sabia. (...). Portanto, estamos sempre a ser confrontados e a lembrar aquilo que aprendemos na faculdade, (...) agora temos muito mais, uma nova forma de abordar as coisas. E eu noto isso, somos muito mais dinâmicos na escola, comparativamente a outros professores. (PC2; U1)

Alguns PC reportam-se aos primeiros anos como orientadores e referem que no início sentiam mais ansiedade e insegurança. Contudo, o apoio da faculdade e o investimento pessoal em supervisão e metodologias de orientação levou-os a ganhar confiança, que se foi solidificando ao longo dos anos, contribuindo para uma verdadeira aprendizagem profissional.

A proximidade com a faculdade permite ao PC não só a realização de formação para o exercício do seu papel de orientador, mas também dar resposta às exigências da profissão. Deste modo, as ações de formação que a faculdade oferece aos PC são uma oportunidade para aprender a função e permitir evoluir como PC e como professor de EF.

A especialização (...) em supervisão pedagógica e formação de formadores, eu fiz. ... e foi bom porque deu uma visão muito alargada e muito diferente, e fui sempre melhorando. (...) o estágio tem-me feito isso, tem-me feito procurar sempre, andar sempre a ver o que está a sair. (PC2; U4)

Em termos profissionais, foi interessante... para já, fiz mais formação, aprendi outras coisas, comecei a interessar-me mais por aspetos que já estavam esquecidos desde a altura do estágio... agora com a nova avaliação de desempenho, obriga-nos a ter maior cuidado e maior zelo nas nossas atividades. (PC1; U2)

As reuniões formais na faculdade também são momentos de aprendizagem, permitindo ao PC partilhar ideias, inquietações e problemas com o OF (portador de mais conhecimentos académicos) e com os seus colegas PC, de forma a encontrarem soluções e diferentes maneiras de encarem os problemas que surgem.

Contudo, as aprendizagens mais significativas que os PC percecionam não resultam das ações de formação que frequentam na faculdade mas sobretudo das interações que estabelecem com os seus estagiários, com os seus colegas e com o OF. Os EE são portadores de novos conhecimentos, novas metodologias, novas tecnologias, diferentes formas de abordar os conteúdos, e por isso, este confronto (PC-EE) permite ao PC crescer, evoluir e conhecer mais, assim como tomar consciência do que não sabe.

A gente não se apercebe, coisas que evoluíram que nós não conhecemos, ah... E eu, com estagiários, há coisas que já me tinha esquecido (...) Tenho aprendido muito com os estagiários. (PC4; U4)

A avaliação que os PC fazem do que tem sido exercer a função de orientação, apesar de nem sempre corresponder totalmente às suas expectativas, na generalidade é bastante positiva, não só pelos conhecimentos que os EE trazem consigo, mas também pelos desafios que a função lhes coloca, levando-os a investigar para conhecer mais e melhorar a forma de orientar os seus EE.

Ou seja, tem sido profissionalmente uma vantagem fantástica, não só por este aspeto formativo, mas porque os próprios estagiários trazem desafios. Os próprios estagiários nos levam, muitas vezes, a ter que ler, ou reler, ou repensar, porque nos colocam desafios. (PC7; U1)

A reflexão foi um dos aspetos referidos, na generalidade dos discursos, como sendo uma mais-valia e um fator essencial para o seu crescimento profissional. O PC ao questionar-se sobre a sua atuação procura encontrar alternativas mais consentâneas com o que espera dos EE e de si próprio como orientador. A discussão de opiniões com os EE e o questionamento destes serve como estratégia de aprendizagem não só para os EE (no sentido de encontrarem o seu caminho ou resolverem os problemas que a prática lhes coloca) mas também do PC.

Por outro lado, sentir-se uma referência para os EE aumenta a responsabilidade do PC em ser melhor profissional, levando-o a refletir acerca do que é ser professor.

Em termos profissionais, é sempre muito estimulante, porque é uma reflexão constante, e um confronto constante com as propostas, e com o que eles fazem, e como fazem... e com o que nós fazemos, ou achamos que deverá ser feito. É muitíssimo estimulante como profissionais, quer na área de EF, quer como professores, que também nos obriga a ter um papel, e nós temos que nos olhar um bocado também como referências para os EE. (PC4; U1)

A reflexão surge não apenas no confronto com as perspectivas dos EE, mas também com o OF e outros colegas de forma a encontrar soluções que a função de PC aporta. Assim, refletir com os colegas surge também como uma forma de combater o isolamento da sala de aula.

A minha valorização profissional veio, exatamente, desta oportunidade que eu tenho, porque estes tempos de reflexão e de partilha não são muito o hábito, ao nível da docência. Ao contrário do que seria de esperar, nós estamos muito isolados, muito sozinhos, e, portanto, no fundo, eu ultrapasso essa falta de tempo de partilha e de oportunidade com o estágio. (PC5; U1)

A possibilidade de se questionar paradigmas instaurados na escola e ir além destes paradigmas é também referida nos discursos dos PC. A necessidade do PC perceber as mudanças que ocorrem na escola e no sistema educativo para conseguir intervir em conformidade é enunciada no sentido de tomar conhecimento de mudanças legislativas, adaptar-se e atualizar-se, para evitar que se cometam erros no ensino.

O processo vai alterando, as pessoas aprenderam de uma determinada forma, não têm aquela capacidade de refletir e de ler, obviamente, que isto precisa de um trabalho de leitura muito frequente de coisas que não são fáceis de digerir. (...) e estes últimos anos, em termos de produção legislativa, foi uma coisa por demais. Não se estando por dentro da situação, muita gente não pensa e acaba-se sempre por dizer “ah, eu não estou virado para essas coisas. (PC6; U3)

Efetivamente, os PC referem que o desempenho da função de orientador aporta um grande crescimento profissional e pessoal, contribuindo para a melhoria da sua competência.

Tenho a noção que o crescimento aconteceu, até porque eu hoje sinto que aquilo que ofereci e o que me foi oferecido, com a complementaridade de estares ligado a uma instituição de formação que te vai dando formação também, não só na tua área específica, mas

também em áreas que são paralelamente importantes. Ah, eu hoje diria que me sinto muito mais competente (...) e cresci imenso, não há dúvida. (PC7; U1)

Que contributos pessoais advêm do exercício da função de PC?

Além das aprendizagens profissionais que o exercício da função de PC proporciona, como atrás se referiu, é importante perceber como os PC se sentem com a tarefa acrescida de ser PC. Deste modo coloca-se a seguinte questão 4) Que contributos pessoais advêm do exercício da função de PC?

Apesar de referirem poucas ou nenhuma regalias do ponto de vista das compensações remuneratórias ou benefícios profissionais em termos de estatuto da carreira docente (e.g. redução/inexistência de horas no horário letivo do professor para o cargo), os PC assumem que o exercício da função aporta benefícios pessoais significativos. A possibilidade de estabelecer relações pessoais diferentes com os EE (das estabelecidas com os seus alunos), mais maduras e mais próximas é valorizado pelos PC, porquanto algumas relações interpessoais se estendem para a vida.

A nível pessoal (...) eu gosto muito de trabalhar com jovens, ah, dá-me uma alegria muito grande fazer bons profissionais. Acho que lhes incuto uma ética profissional que, para mim, é muito importante (...) E depois vê-los crescer, quando chegam cá, saírem daqui, como professores, isso dá um gozo enorme, aliás tenho muitos que ficaram amigos, e ainda hoje nos damos muito bem. A nível pessoal isso, para mim, também é muito gratificante. (PC4; U3)

O sentimento de gratificação está presente não só pela perceção de transformação que verificam nos seus EE, mas também pela forma como encaram o papel de professor de EF.

Dou menos aulas práticas, e gosto muito de dar aulas, não abduco de dar aulas, mas como dou menos, acho que as minhas aulas são ótimas, porque vou para lá cheia de energia (...) dou aulas com mais gosto e mais genica... (PC1; U1)

Ao nível da relação consigo próprio e com os outros, alguns PC referem que sentiram evoluir a sua forma de estar na profissão por terem que assumir as suas falhas e melhoraram a gestão das relações interpessoais, aprendendo a controlar mais a sua ansiedade em momentos críticos – como é o caso dos momentos de avaliação dos EE.

Em termos pessoais... acho interessante a relação interpessoal com os jovens desta idade. Há uma coisa que me fez bem: quando eu falho, e falho à frente dos estagiários, aquilo fez-me bem ao orgulho. Melhorei a minha capacidade de ver que também posso errar, e enfrentar o meu erro, também foi bom para a minha formação pessoal. (PC2; U1)

Ser PC é assumido como fator de motivação acrescida para ser professor, já que consideram “a profissão de professor cada vez mais difícil nestes tempos” (PC1; U4).

Qual o perfil de professor de EF é desejável para o PC

Atendendo às aprendizagens e benefícios que o PC percebe para si, importa perceber o que se espera de um professor de EF (quer para o seu EE, quer como se vê a si próprio) o que conduz à última questão 5) Qual o perfil de professor de EF é desejável para o PC (tendo em conta o que o PC espera que os seus EE venham a ser)?

Como já se disse anteriormente, a profissão do professor é complexa e exigente. Assim, quando questionados sobre o tipo de professores que gostariam que os seus EE viessem a ser, os PC situam os seus discursos em duas áreas essenciais à profissão de professor. Uma relacionada com a especificidade da disciplina de EF (dar aulas) e outra relacionada com o papel do professor enquanto elemento de uma comunidade (a escola).

Quanto à especificidade da disciplina, surge na generalidade dos discursos o desejo dos seus EE serem professores de EF responsáveis, dinâmicos, autónomos e primarem pelo domínio da matéria na busca da competência profissional. Para isso é importante terem bons conhecimentos e serem professores inquietos no sentido de procurarem saber sempre mais, investigarem para conhecer melhor o que têm que ensinar, não desistirem perante as dificuldades e, sobretudo, dedicarem-se aos seus alunos no sentido de os levar a realizarem verdadeiras aprendizagens.

O que eu acho que um professor de EF deve ser (...) é que deve ser, altamente dinâmico, altamente enérgico, tem que transmitir alegria e energia (...). Em termos técnicos e científicos eles têm que ter a capacidade de observar, de refletir e tentar ver o que é que estão a fazer mal, onde é que podem melhorar e o que é que eles podem dar aos alunos para que amanhã sejam melhores do que são hoje. (PC5; U2)

Para isso referem a necessidade de planificarem de forma adequada a sua ação de forma a articularem a teoria com a prática, evitarem erros pedagógicos e motivarem os

seus alunos para a prática de exercício físico, realizando uma prática consciente e consistente.

A capacidade de refletir surge também como um requisito importante, no sentido de questionarem a sua prática, de procurarem melhorar e inovar face ao contexto e ao tipo de alunos que tiverem. Daí que alguns PC refiram a vontade dos futuros professores assumirem a sua função com um espírito de missão no sentido de levar os seus alunos a crescerem e terem consciência da importância da prática de atividades físicas desportivas dentro e fora da escola.

É um indivíduo que tem uma missão clara, que é fazer crescer pessoas não só a nível de cultura desportiva, mas de cultura motor, tendo um objetivo muito claro que é “vamos tentar, quantos destes é que nós vamos criar o vício do exercício? (PC7; U1)

Neste sentido, alguns PC referem que gostariam que os seus EE conseguissem colocar em prática tudo o que aprenderam no estágio, mas ao mesmo tempo tivessem a noção de que ser professor é um processo de crescimento e aprendizagem ao longo da vida profissional.

Que ele fosse uma pessoa, com humildade suficiente, para perceber que é apenas o início da carreira, muitos erros vão ser dados, e que temos de nos ouvir todos, uns aos outros, e que tenhamos também a capacidade para aprender em cada ano, em cada aula, porque é esse o grande objetivo: que nós estejamos sempre a aprender. Acima de tudo, que seja também uma pessoa, (...) muito correta para os seus colegas, (...) da profissão docente, que é uma coisa que está muito em crise. (PC3; U4)

Ser professor de EF, como elemento de uma comunidade – a escola – é ser capaz de criar e desenvolver relações interpessoais não só com os seus alunos, mas também com os colegas, dignificando o papel do professor de EF.

Vários PC focam a necessidade do futuro professor se envolver com a comunidade e criar um sentido de pertença, sentindo-se “parte de uma casa” (PC 2; U1). A noção de responsabilidade social também é advogado por alguns PC, porquanto entendem que o professor de EF deve procurar que a escola seja acessível a todos os alunos, mas também transformadora (que abracem desafios e discutam problemas). Para tal, o trabalho cooperativo e a colegialidade (capacidade de trabalhar em grupo) devem estar presentes.

4. Discussão dos resultados

Ser PC na escola acarreta um acréscimo de tarefas e responsabilidades evidenciadas não apenas nos discursos dos professores como também na literatura (e.g. O'Brian *et al.*, 2007; Rajuan *et al.*, 2007). Os dados colocam em evidência a satisfação manifestada pelos PC no exercício da sua função. À semelhança de vários estudos (e.g. Hastings, 1999; Russell e Russell, 2011; Clarke *et al.*, 2012) ficou patente que uma das principais motivações para assumir a função de PC é a possibilidade de se atualizar e ter acesso a novos conhecimentos. Outra razão apontada foi a colaboração e contributo que os PC podem dar na formação de futuros profissionais, esta encontra também eco, por exemplo, nos estudos de Sinclair, Dowson, e Thistleton-Martin (2006) e Russell e Russell (2011).

A assunção deste desígnio confronta-se, no entanto, com obstáculos de diversa ordem, que se traduzem em sobrecarga, desafios e dilemas intrincadamente pessoais e profissionais. Com efeito, a sobrecarga com que as mudanças na sociedade e na escola oneraram o trabalho docente e complicam a competência profissional e o empenhamento dos professores (Day *et al.*, 2005) é uma realidade. Estas circunstâncias obrigam os PC a procurar novas formas de atuar, novas estratégias de orientação, de forma a rentabilizar melhor o tempo reduzido disponível para o exercício da função e manter a qualidade da formação dos EE. Esta gestão do tempo passa por eleger como preocupação central na orientação dos EE as tarefas que estes realizam com os seus alunos. Porém, da dupla responsabilidade do PC, para com os EE e para com os seus alunos, revolve o dilema entre dar mais liberdade de ação ao EE, com mais espaço para o erro e para o risco, ou adotar um estilo de orientação mais diretivo e mais controlado, tendo em conta a ordem na aula, a segurança e as aprendizagens dos seus alunos (Rajuan *et al.*, 2007). Como também se verificou noutros estudos (e.g. Boreen e Niday, 2000; Graham, 2006), uma das preocupações centrais do PC é dar FB aos EE sobre vários aspetos ligados ao processo de ensino aprendizagem (e.g. gestão do currículo dos alunos; gestão da classe; avaliação dos alunos).

Lidar com EE com formação anterior de menor qualidade exige do PC um maior investimento e acompanhamento das tarefas de estágio. Face aos constrangimentos que a falta de tempo aporta, ao desgaste e à dificuldade de garantir um acompanhamento dos EE com a qualidade desejada e necessária leva alguns PC a questionarem-se sobre se devem continuar ou abandonar a função. Este sentimento de insatisfação e dúvida é

verificado nos estudos de Beck e Kosnik (2000) e Hastings (2004), que salientaram que grande parte das emoções negativas associadas ao estágio estão relacionadas com tempo limitado que os PC têm para prestar apoio eficaz aos EE. Neste âmbito, Sinclair *et al.* (2006) constataram que a falta de tempo para trabalhar e a impreparação ou falta de empenhamento dos EE são razões enunciadas pelos PC para o abandono da função.

Pelo lado positivo, e em consonância com o estudo de Nielsen *et al.* (2010), verificamos que o conhecimento e concepções dos EE levam os PC a repensar os seus próprios conhecimentos e concepções sobre o ensino e o aprender a ensinar, adaptando, muitas vezes não só a forma de orientar mas também a sua atuação enquanto professor de EF. Deste modo, os PC assumem que o contacto com os EE, OF e outros PC aportam novos conhecimentos, estimulando a própria prática enquanto professores de EF (professores mais dinâmicos). Koskela e Ganser (1998) e Simpson *et al.* (2007) verificaram também que as novas ideias e estratégias que os EE levam para a escola conduzem a mudanças de atuação do PC com os seus alunos, assim como à adequação de estilos de ensino em função dos alunos, reforçando a sua prática como professores de EF (Minott e Willett, 2011).

Lopez-Real e Kwan (2005) verificaram que a maioria dos PC que participaram no seu estudo referem que a orientação de estágio contribuiu de forma significativa para o seu próprio desenvolvimento profissional, pelo que aprenderam, pela estimulação à reflexão e pelo confronto das suas concepções com os EE.

Ao assumir a função de orientação, o PC é portador de entendimentos e conhecimentos prévios sobre o modo como deve exercer o seu papel de orientador de estágio e professor de EF. A experiência como estagiário, aquando da sua formação inicial, a experiência como professor de EF ou a sua concepção de como deve ser a formação de professores influencia o modo como encaram a função. Contudo, o conhecimento sobre supervisão e outras matérias tratado em ações de formação e workshops promovidos pela faculdade, com a participação de OF e outros PC é apreciado pela utilidade e, particularmente, pelo ganho de confiança que proporciona. Dever *et al.* (2003) verificaram que, após a participação num Workshop realizado na faculdade, os PC referiram que aprenderam a comunicar melhor com os seus EE, aprenderam a recolher dados mais objetivos sobre o estágio e sentiram-se mais capazes em fornecer FB específicos com base no comportamento dos EE. O incentivo à autonomia e autorreflexão

foi também enunciado por Veenman, Denessen, Gerrits, e Kenter (2001), após a participação dos PC num programa de “coaching”.

As aprendizagens referidas pelos PC vão muito além das aprendizagens formais que resultam da formação e workshops em que participam na faculdade. Efetivamente, os PC assumem que os EE também são, muitas vezes, portadores de novos conhecimentos, novas metodologias, novas perspectivas de abordagem das modalidades, etc., contribuindo para a sua aprendizagem (aprendizagens não formais). Como referem Lopez-Real e Kwan (2005), os PC podem aprender diretamente com os EE através ideias e estratégias inovadoras utilizadas por alguns EE ou indiretamente através da colaboração mútua e partilha de ideias entre o EE e o mentor, enquanto parceiros do processo de aprendizagem. Por outro lado, e corroborando com os dados deste estudo, Nielsen *et al.* (2010) verificaram que os diálogos estabelecidos nas reuniões entre PC e EE geraram nos PC novas maneiras de pensar sobre o estágio e sobre o seu trabalho com os EE, possibilitando o desenvolvimento profissional dos EE e dos PC.

A interação que se estabelece entre o PC e o OF ou outros PC possibilita a partilha de ideias, inquietações e problemas no sentido de, em conjunto, encontrarem soluções. Acresce que o conhecimento e experiência do OF permite ao PC encontrar novas formas de atuar ou complementar a sua intervenção, aportando segurança e confiança na sua atuação, opiniões também partilhadas por Graham (2006) e Le Cornu (2010). Neste âmbito, Clarke *et al.* (2014) destacam a importância de se manter uma relação estreita entre o OF e o PC.

Com uma acentuada evidência nos discursos dos PC é a importância da reflexão na sua aprendizagem profissional, contribuindo para uma compreensão de como atuar, quando atuar e como se adaptar às imprevisibilidades que surgem no decorrer do processo de estágio. Vários estudos evidenciam que uma das habilidades mais importantes que os PC desenvolvem, a partir de suas experiências de trabalho com EE, é a autorreflexão (e.g. Koerner, 1992; Lopez-Real e Kwan, 2005; Clarke, 2006; Simpson *et al.*, 2007). Neste sentido, Boud, Keogh, e Walker (1985) argumentam que o envolvimento ativo com experiência não é suficiente para que a aprendizagem aconteça, mas é através da reflexão que a experiência se transforma em aprendizagem.

Segundo Marcelo (2009, p. 15), o “desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais - e também como pessoas”. Com efeito, os professores deste estudo referem

que o exercício da função de orientação de estágio aporta benefícios pessoais significativos. O sentimento de gratificação e satisfação mencionado pela maioria dos PC é salientado em vários outros estudos (e.g. Beck e Kosnik, 2000; Ganser, 2002; Sinclair *et al.*, 2006). A possibilidade de estabelecer relações pessoais mais maduras e mais próximas com os seus EE e vê-los crescer profissionalmente é apontado como um fator de motivação acrescido para continuar a ser PC. O confronto de ideias com EE (adultos em vez de alunos de escalões etários jovens) leva o PC a assumir as suas dificuldades e fragilidades contribuindo para o seu crescimento pessoal. Como refere Ganser (2002), ser PC preenche-os profissionalmente e pessoalmente e tem um efeito positivo na carreira. Contudo, a necessidade de gerir as relações pessoais e profissionais com os EE é um desafio que alguns PC assumem de forma consciente e ponderada.

Face ao tipo de professor que o PC espera que os seus EE venham a ser, percebe-se pelos discursos que estes assumem que não esperam que os EE sejam “réplicas” de si próprios, contudo enunciam um perfil de professor de EF como alguém dinâmico, autónomo e com domínio da matéria na busca da competência profissional. Estas características são percebidas nos discursos dos PC como fazendo parte da sua atuação enquanto professores de EF. Huberman (1993) argumenta que a identidade dos professores é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Leshem (2014) acrescenta que a perceção institucional que os PC têm do papel do orientador pode ser o reflexo do autoconceito que têm como professores. Deste modo, os PC esperam que os seus EE venham a ter atitudes de responsabilidade, conhecimentos específicos da matéria de ensino e das didáticas (como ensinar) e atuem de forma a se integrarem, tornando-se parte de uma comunidade (alguém capaz de criar e desenvolver relações interpessoais não só com os seus alunos mas também com os colegas). A necessidade de evoluir, de se questionar, de procurar saber mais e não desistir perante obstáculos é mencionado nos discursos dos PC como elementos que motivaram a sua decisão em assumir o cargo. Aquilo que esperam é que os seus EE venham a ser professores de EF com sentido de missão, ou seja, professores inquietos e ávidos de conhecimento de maneira a contribuírem para a dignificação da disciplina de EF, fazendo os seus alunos crescerem enquanto pessoas. Para isso, advogam a necessidade de refletirem sobre a sua atuação, indo de encontro à importância que atribuem à sua autorreflexão como componente fundamental para crescer e evoluir como professor; assumindo que ser professor é não apenas colocar em prática tudo o que se aprende no estágio, mas também

ter a noção de que se deve evoluir ao longo da carreira, ou seja, assumindo a função com um espírito de missão (ensinar e aprender ao longo da vida, consigo e com os outros). Deste modo, os PC ao refletirem sobre o que esperam que os seus EE sejam como professores de EF refletem também sobre o tipo de professor que são ou procuram ser, (re)configurando a sua identidade profissional (Beijaard *et al.*, 2004), pela interpretação e reinterpretção das experiências da sua prática e pelas histórias que contam a si e aos outros sobre o seu conhecimento pessoal da prática de ensino e de aprender a ensinar. Histórias que nunca são meramente privadas e individuais, na medida em que são referenciadas a um contexto e socialmente formadas e informadas; histórias que procuram dar conta de uma prática e dum conhecimento pessoal dessa prática que é em grande medida tácito, contextualmente situado e distribuído, não articulável e intersubjetivamente partilhado.

5. Considerações finais

Tendo em conta os passos analíticos percorridos de modo a dar resposta ao objetivo central deste estudo - compreender qual o papel do exercício da função de orientação na aprendizagem profissional contínua do professor cooperante e quais as experiências, em contexto de estágio, que os professores cooperantes interpretam como mais significativas para o seu desenvolvimento profissional quer como PC quer como professor de EF -, percebe-se que a aprendizagem profissional contínua do PC acontece em resultado: (i) de diversos aspetos que definem e caracterizam a profissão (professor de EF); (ii) do exercício da função de PC, nomeadamente as motivações para o exercício da função, os papéis que desempenha, e o contexto onde se desenrola a sua ação; (iii) das aprendizagens e benefícios que o exercício da função aporta e; (iiii) das alterações/adaptações que o PC adota ao longo do seu percurso, utilizando e modificando estratégias no sentido de melhorar a sua ação, como esquematiza a Figura 3.

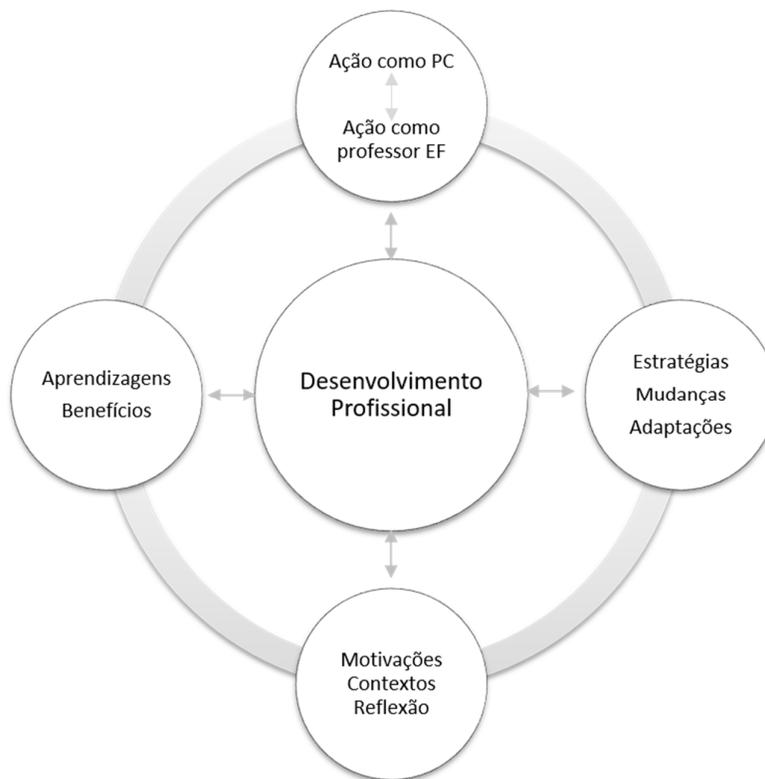


Figura 3. Contributos do exercício da função de orientação para a aprendizagem profissional contínua do professor

Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

Constatou-se que os PC percebem que o exercício da função de orientação tem um papel importante no seu desenvolvimento profissional e que as diversas tarefas que assumem lhes proporcionam aprendizagens profissionais significativas e benéficas para a sua atuação como PC e como professores de EF. A autorreflexão, a verbalização oral e escrita das experiências e reflexões das experiências, a partilha e interação que se estabelece entre o PC, EE, OF e outros PC facultam a todos os intervenientes uma panóplia de oportunidades de aprendizagem profissional. Para os PC, em particular, o exercício da função de orientação, enquanto experiência global e complexa, impele-os a repensarem-se a si próprios como orientadores de estágio e como professores da disciplina de EF, aportando alterações substanciais nas suas práticas.

Os PC revelam um sentimento de satisfação e realização pessoal ao se reportarem ao exercício da função de orientação, mas esta disposição afetiva, que têm por trás razões cognitivas e morais, não deve negligenciar os obstáculos e a desconsideração das necessidades de tempo e de apoio ao exercício da função. Deste modo, é importante que

os responsáveis pela política educativa percebam a importância que a formação de professores na escola tem para todos os intervenientes e criem mais condições para que os PC possam desenvolver um trabalho de qualidade que se espera e deseja conforme espelhado nos discursos dos PC.

Referências:

ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento**. Portugal: Porto Editora, 2013.

ARMOUR, K. M.; YELLING, M. Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 26, n. 2, p. 177-200, Apr 2007. ISSN 0273-5024. Disponível em: < <Go to ISI>://000246197000006 >.

ARMOUR, K. M.; YELLING, M. R. Continuing professional development for experienced physical education teachers: Towards effective provision. **Sport Education and Society**, v. 9, n. 1, p. 95-114, Mar 2004. ISSN 1357-3322. Disponível em: < <Go to ISI>://000220803900005 >.

ARNOLD, P. Cooperating teachers' professional growth through supervision of student teachers and participation in a collegial study group. **Teacher education quarterly**, v. 29, n. 2, p. 123-132, 2002.

BECHTEL, P. A.; O'SULLIVAN, M. Chapter 2: Effective professional development - What we now know. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 25, n. 4, p. 363-378, Oct 2006. ISSN 0273-5024. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000241485000003 >.

BECK, C.; KOSNIK, C. Associate Teachers in Pre-service Education: Clarifying and enhancing their role. **International research and pedagogy**, v. 26, n. 3, p. 207-224, 2000. ISSN 0260-7476.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004. ISSN 0742-051X. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VD8-4BS4D9F-1/2/17d40414ccc1101ebb1d7279dd4639e2> >.

BOREEN, J.; NIDAY, D. Breaking through the isolation: Mentoring beginning teachers. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 44, n. 2, p. 152, 2000. ISSN 1081-3004.

BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. E. **Reflection: Turning experience into learning**. London: Kogan Page, 1985.

- BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L.; LEPAGE, P. Introduction. In: DARLING-HAMMOND, L. e BRANSFORD, J. E. (Ed.). **Preparing teachers for a changing world**. S. Francisco: Jossey Bass, 2005. p.1-39.
- BRYMAN, A. **Social Research Methods**. 3ª. New York: Oxford University Press, 2008.
- CAMPBELL, E. Glimpses of uncertainty in teaching. **Curriculum Inquiry**, v. 37, n. 1, p. 1-8, 2007.
- CHARMAZ, K. C. **Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis**. London: Sage, 2006.
- CHIVERS, G.; CHEETHAM, G. Towards an Holistic Approach to Professional Learning and Development. In: (Ed.). **2000 AERC Proceedings**, 2000.
- CLARKE, A. The nature and substance of cooperating teacher reflection. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 7, p. 910-921, // 2006. Disponível em: < <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-33749530209&partnerID=40&md5=09bc644b8226952e78f7e6a49760ef40> >.
- CLARKE, A. et al. The Mentoring Profile Inventory: an online professional development resource for cooperating teachers. **Teaching Education**, v. 23, n. 2, p. 167-194, 2012. ISSN 1047-6210.
- CLARKE, A.; TRIGGS, V.; NIELSEN, W. Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. **Review of Educational Research**, v. 84, n. 2, p. 163-202, 2014.
- CLARKE, A. E. Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn. **Symbolic Interaction**, v. 26, p. 553 - 576, 2003.
- _____. **Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
- CLARKE, A. E.; FRIESE, C. Grounded theorizing using situational analysis. In: CHARMAZ, K. e BRYANT, A. (Ed.). **Handbook of grounded theory**. London: Sage, 2007. p.363-397.
- DALL'ALBA, G. Improving teaching: Enhancing ways of being university teachers. **Higher Education Research and Development**, v. 24, n. 4, p. 361-372, 2005.

- DARLING-HAMMOND, L. Teacher Education and the American Future. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 35-47, January 1, 2010. Disponível em: < <http://jte.sagepub.com/content/61/1-2/35.abstract> >.
- DAY, C. In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. **Professional Development in Education**, v. 23, n. 1, p. 39-54, 1997.
- DAY, C. **Developing teachers. The challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.
- _____. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios a aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- _____. **A Paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.
- DAY, C.; ELLIOT, B.; KINGTON, A. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 5, p. 563-577, 2005. ISSN 0742-051X. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VD8-4G65C60-1/2/dbcd276411b4e8fb0171ee13ac5b8800> >.
- DE VRIES, S.; JANSEN, E. P. W. A.; VAN DE GRIFT, W. J. C. M. Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 33, p. 78-89, 7// 2013. ISSN 0742-051X. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13000280> >.
- DEVER, M.; HAGER, K.; KLEIN, K. Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers. **The Teacher Educator**, v. 38, n. 4, p. 245-255, 2003. ISSN 0887-8730.
- DEWEY, J. **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston: Heath, 1933.
- ERAUT, M. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. **British Journal of Educational Psychology**, v. 70, p. 113-136, 2000.
- _____. Learning from other people in the workplace. **Oxford Review of Education**, v. 33, n. 4, p. 403-422, 2007/09/01 2007. ISSN 0305-4985. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1080/03054980701425706> >.
- ERBILGIN, E. Examining a Program Designed to Improve Supervisory Knowledge and Practices of Cooperating Teachers. **Teaching Education**, v. 25, n. 3, p. 261-293, 2014. ISSN 1047-6210. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10476210.2014.889671> >.

- FRIEDMAN, A.; PHILLIPS, M. Continuing professional development: Developing a vision. **Journal of Education and Work**, v. 17, n. 3, p. 361-376, 2004.
- FULLAN, M. **The new meaning of educational change (4th ed.)**. New York: Teachers College Press, 2007.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.
- GANSER, T. How Teachers Compare the Roles of Cooperating Teacher and Mentor. **The Educational Forum**, v. 66, n. 4, p. 380-385, 2002.
- GARET, M. et al. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.
- GHAYE, T. et al. Participatory and appreciative action and reflection (PAAR) – democratizing reflective practices. **Reflective Practice**, v. 9, n. 4, p. 361-397, 2008/11/01 2008. ISSN 1462-3943. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14623940802475827> >. Acesso em: 2015/01/24.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquirido. Teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1993.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research**. New Brunswick and London: Aldine Transaction, 1999.
- GRAHAM, B. Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 8, p. 1118-1129, 2006. ISSN 0742-051X.
- HAGER, P. Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. **Journal of Workplace Learning**, v. 16, n. 1/2, p. 22-32, 2004/01/01 2004. ISSN 1366-5626. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1108/13665620410521486> >. Acesso em: 2016/04/10.
- HARDY, I. **The politics of teacher professional development : policy, research and practice**. New York: Routledge, 2012. xiv, 227 p. ISBN 9780415899239 (hardback) 0415899230 (hardback).
- HARGREAVES, A. **Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity**. New York: Teachers College Press, 2003.

HASTINGS, W. **Co-operating teachers: perceptions of the practicum and their own professional needs: A qualitative study**. Bathurst: Wendy Hastings 1999.

_____. Emotions and the practicum: the cooperating teachers' perspective. **Theory and Practice**, v. 10, n. 2, p. 135-148, 2004. ISSN 1354-0602.

HELSING, D. Regarding uncertainty in teachers and teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 8, p. 1317-1333, 11// 2007. ISSN 0742-051X. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001041> >.

HILL, M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. 2ª. Lisboa: Edições Sílabo, 2002.

HOLSTEIN, J.; GUBRIUM, J. **The Active Interview**. London: Sage, 1995.

HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. London: Cassell, 1993.

KOERNER, M. E. The cooperating teacher: an ambivalent participant in student learning. **Journal of teacher education**, v. 19, n. 2, p. 25-34, 1992.

KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. **Teachers and Teaching**, v. 11, n. 1, p. 47-71, 2005/02/01 2005. ISSN 1354-0602. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354060042000337093> >. Acesso em: 2011/09/22.

KOSKELA, R.; GANSER, T. The cooperating teacher role and career development. **Education**, v. 119, n. 1, p. 106-115, 1998.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning. Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LE CORNU, R. Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 38, n. 3, p. 195-206, // 2010. Disponível em: < <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-77955354699&partnerID=40&md5=7a12e6bc77c66caa5c394af9bd1610b4> >.

LESHEM, S. How do teacher mentors perceive their role, does it matter? **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 3, p. 261-274, 2014.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LOPEZ-REAL, F.; KWAN, T. Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. **Journal of Education for Teaching**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2005.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Revista de Ciências da Educação: Sísifo. 8: 7-22 p. 2009.

MEZIROW, J. **Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

MINOTT, M. A.; WILLETT, I. L. Student-teachers' supervision as a professional development activity: building work-related skills. **Professional Development in Education**, v. 37, n. 4, p. 537-550, 2011. ISSN 1941-5257.

MOON, J. A. **Reflection in learning and professional development : theory and practice**. London : Kogan Page, 1999 (2000 [printing]), 1999. ISBN 074943452X (pbk.) : 119.99

0749428643 (cased) : No price.

MUNTHE, E. Teachers' workplace and professional certainty. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, n. 8, p. 801-813, 11// 2003. ISSN 0742-051X. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X03000842> >.

NEWMAN, M. Calling Transformative Learning Into Question: Some Mutinous Thoughts. **Adult Education Quarterly**, December 20, 2010 2010. Disponível em: < <http://aeq.sagepub.com/content/early/2010/12/17/0741713610392768.abstract> >.

NGUYEN, H. T. An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 5, p. 655-662, 2009. ISSN 0742-051X.

NIELSEN, W. S. et al. The teacher education conversation: A network of cooperating teachers. **Canadian Journal of Education**, v. 33, n. 4, p. 837-868, // 2010. Disponível em: < <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-78751706733&partnerID=40&md5=50d4ad9e5946a76e282e89ed6c74c817> >.

O'BRIAN, M. et al. The first field experience: Perspectives of preservice and cooperating teachers. **Teacher Education and Special Education**, v. 30, n. 4, p. 264-275, 2007.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. 3ª. California: Sage Publications, 2002.

PUTNAM, R.; BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? **Educational Researcher**, v. 29, n. 1, p. 4-15, 2000.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 3ª. Lisboa: Gradiva, 2003.

RAJUAN, M.; BEIJAARD, D.; VERLOOP, N. The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 15, n. 3, p. 223-242, 2007. ISSN 1361-1267.

REDMAN, C. **Planning Professional Development: Meeting the Needs of Teacher Participants**. *International perspectives on teacher professional development: changes influenced by politics, pedagogy and innovation*. RODRIGUES, S. Hauppauge, N.Y.: Nova Science ; Lancaster : Gazelle Drake Academic [distributor]: 189-209 p. 2005.

RUSSELL, M. L.; RUSSELL, J. A. Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student Interns. **Professional Educator**, v. 35, n. 1, p. 1-21, 2011. ISSN 0196-786X.

SAURY, J.; DURAND, M. Practical Knowledge in Expert Coaches: On-Site Study of Coaching in Sailing. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 69, n. 3, p. 254-266, 1998. Disponível em: < COACH: 10 >.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. New York: Jpssey-Bass, 1987.

SIMPSON, T.; HASTINGS, W.; HILL, B. 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring. **Theory and Practice**, v. 13, n. 5, p. 481-498, 2007. ISSN 1354-0602.

SINCLAIR, C.; DOWSON, M.; THISTLETON-MARTIN, J. Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 3, p. 263-279, // 2006. Disponível em: < <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-30344445097&partnerID=40&md5=87b9b761a9ba376eae5e86313346c9c4> >.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. London: Sage, 1990.

TAYLOR, E. W. Transformative learning theory. **New directions for adult and continuing education**, v. 2008, n. 119, p. 5-15, 2008. ISSN 1536-0717.

_____. Fostering transformative learning. In: MEZIROW, J. e TAYLOR, E. W. (Ed.). **Transformative learning in practice : insights from community, workplace, and higher education**. 1st ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass ; Chichester : John Wiley [distributor], 2009. cap. 1, p.3-17. ISBN 9780470257906 (hbk.) : 132.99
0470257903 (hbk.) : 132.99.

VEENMAN, S. et al. Evaluation of a Coaching Programme for Cooperating. **Educational Studies**, v. 27, n. 3, p. 317-340, 2001. ISSN 0305-5698.

WALLIMAN, N. **Social research methods**. London: Sage, 2006.

WEBSTER-WRIGHT, A. Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. **Review of Educational Research**, v. 79, n. 2, p. 702-739, 2009.