

# EXPLORANDO O PAPEL DA INTERACÇÃO VIRTUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*João Pedro da Ponte*<sup>1</sup>

*Paulo Oliveira*<sup>1</sup>

*José Manuel Varandas*<sup>1</sup>

*Hélia Oliveira*<sup>1</sup>

*Helena Fonseca*<sup>1</sup>

## **Resumo**

*Este artigo analisa o funcionamento de uma componente de supervisão virtual, integrando um fórum de discussão e comunicação por e-mail, no estágio pedagógico de uma Licenciatura em Ensino da Matemática. Trata-se de uma investigação sobre a prática profissional dos respectivos autores que segue uma abordagem qualitativa e interpretativa e é baseada em estudos de caso de estagiários. Os resultados mostram que o dispositivo se revelou de utilidade assinalável para os estagiários com uma atitude mais reflexiva, sendo pouco valorizado pelos restantes. O fórum constituiu um elemento propiciador de reflexões e discussões mas o e-mail só pontualmente serviu para proporcionar apoio clínico aos formandos. O papel do orientador pedagógico no estabelecimento de uma cultura de participação activa no fórum e de utilização fluente do e-mail constitui o ponto mais importante a requerer atenção futura.*

Na actual configuração das Licenciaturas em Ensino da Matemática, o estágio pedagógico constitui a última etapa da formação inicial do professor do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. O presente projecto tem em vista explorar as possibilidades de uma interface de comunicação virtual entre orientadores pedagógicos e estagiários. Tendo por base a dinamização de um fórum de discussão e a promoção da comunicação via *e-mail*, pretende-se reforçar entre os estagiários as

---

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

oportunidades de partilha, discussão e aprofundamento de temáticas emergentes da actividade do estágio. A motivação fundamental para a criação desta componente virtual de supervisão decorre do interesse dos membros da equipa do projecto em estudar formas de encurtar a distância supervisiva entre o orientador pedagógico e o estagiário. Uma vez que o dispositivo foi construído pela equipa, uma parte da investigação incide directamente sobre as suas potencialidades e problemas, questão essa que constitui o tema central do presente artigo.

### **O estágio pedagógico como etapa da formação**

O estágio pedagógico anual com que terminam em Portugal as actuais licenciaturas em ensino é, em grande medida, herdeiro do antigo “estágio clássico” da responsabilidade directa do Ministério da Educação. Trata-se de uma etapa da formação onde predomina a componente prática, que formalmente constitui uma disciplina do curso, em geral com um peso substancialmente superior ao das restantes. O estagiário, normalmente em conjunto com outros colegas, exerce todas as responsabilidades de um professor de duas turmas (recebendo por isso uma remuneração como professor provisório), ao mesmo tempo que realiza seminários e outras actividades em conjunto com os seus orientadores da escola e da instituição de formação.

Este estágio tem sido objecto de controvérsia (Campos, 1995; Pacheco, 1995; Ponte, Fialho, Marques, Marçal, Lemos, Rocheta, Esteves & Estrela, 2000). Para uns, constitui uma experiência demasiado prolongada, onde a socialização no contexto de prática se sobrepõe à reflexão crítica informada pela teoria e, além disso, é eticamente problemático, pois o estagiário não é ainda um professor certificado e é chamado a exercer todas as responsabilidades desse cargo. Junto a estas dificuldades invocam-se também, com frequência, problemas de ordem logística, prática e económica para anunciar a necessidade de reequacionar a natureza desta etapa da formação. Para outros, trata-se de uma etapa que, apesar das suas dificuldades e problemas, tem virtualidades significativas, permitindo ao jovem candidato a professor assumir responsabilidades docentes de modo apoiado e proporcionando um contexto único para o estabelecimento de um diálogo teórico-prático. Sublinha-se ainda que, perante a inexistência no nosso país de quaisquer mecanismos de enquadramento de jovens professores, o estágio constitui uma forma de os apoiar de modo continuado ao longo do seu primeiro ano de efectiva experiência profissional.

O trabalho do professor pode ser encarado como envolvendo uma actividade permanente de resolução de problemas de natureza profissional (Santos, 2000). Na verdade, a investigação

tem mostrado que o professor principiante sente inúmeros problemas. Por exemplo, Hardy (1999), que estudou professores no seu primeiro ano de ensino, refere que eles identificam como os seus principais problemas profissionais o comportamento desregrado dos alunos (27%), a falta de apoio profissional (23%) e a execução dos procedimentos diários (21%). Noutro estudo, Hammond (2001) mostra que a insatisfação com o ensino, no primeiro ano, está associada a cinco aspectos problemáticos do trabalho docente, nomeadamente, a atitude dos alunos relativamente às tarefas propostas, o comportamento desregrado dos alunos, a falta de apoio dos colegas, o planeamento inadequado das aulas e a burocracia. Alguns destes factores, nomeadamente o comportamento dos alunos, podem ter consequências no desempenho e nas perspectivas profissionais do professor, pondo seriamente em causa a sua autoconfiança pessoal e profissional (Hammond, 2001). Naturalmente, a inexperiência do professor estagiário torna mais premente a necessidade de desenvolvimento da sua capacidade de formulação e resolução de problemas profissionais.

O estágio dispõe de dois tipos de recursos principais para promover a capacidade de lidar com estes problemas. Um deles é o apoio dos orientadores, em especial o orientador da escola e o orientador pedagógico, nomeadamente através da supervisão clínica. Nesta, é dada uma atenção especial à sala de aula e assume-se como interveniente privilegiado o formando que, com ajuda do supervisor, procura verificar, diagnosticar e ultrapassar as dificuldades sentidas, para melhorar o seu ensino (Alarcão & Tavares, 1987). Outro recurso é o próprio núcleo de estágio e demais intervenientes no processo formativo (estagiários e orientadores de outros núcleos) entre os quais se pode promover um estilo de trabalho colegial que potencie as possibilidades de discussão, experimentação e crítica. Este tipo de suporte, com grandes potencialidades para promover o desenvolvimento profissional, implica o reconhecimento de que “os professores não podem ser auto-suficientes” (Day, 2000, p. 110), necessitando, pelo contrário, de se apoiarem uns nos outros. Isso nem sempre acontece, pois, como refere Hardy (1999), muitos professores entram na profissão resistindo já à colaboração com os colegas. Para se desenvolver, a colaboração precisa, pois, de encontrar condições favoráveis no meio e de se tornar um valor assumido pelos professores principiantes.

Num estudo realizado sobre a cultura docente, Harris e Anthony (2001), referem-se a dois tipos principais de colegialidade: “interacções colegiais que ajudam a produzir um ambiente de trabalho emocionalmente apoiado e interacções colegiais que verdadeiramente geram desenvolvimento profissional significativo” (p. 384). Na sua perspectiva, a colegialidade que proporciona apoio emocional não promove, necessariamente, desenvolvimento profissional. Para estas autoras, é exactamente o “estabelecimento de redes de professores e o desenvolvimento de uma cultura de pesquisa pelo professor, [que] é promissor relativamente

à casualidade e à serendipidade [*serendipity*] do desenvolvimento profissional” (p. 386). No seu entender, essas redes de professores, constituídas por grupos que conversam fora da escola, tanto por via electrónica como em reuniões presenciais, “mostram grande potencial como espaços para pesquisa focada, continuada e autodirigida” (p. 386).

Na verdade, têm sido amplamente reconhecidas as potencialidades das TIC como instrumento de trabalho e de comunicação para o professor, nomeadamente como suporte para o desenvolvimento de uma nova cultura profissional marcada pela partilha e aprendizagem (Ponte, 2000). Por exemplo, o *e-mail* tem sido utilizado como elemento do dispositivo de supervisão na formação inicial de professores. Assim, um estudo realizado por Yildirim e Kiraz (1999) analisou como o correio electrónico é usado por formandos e formadores, concluindo que ele é visto pelos participantes como uma importante ferramenta de comunicação, mas tem um nível de uso muito variável; indicam também que parece existir nos participantes um certo grau de ansiedade em relação às TIC e que os estagiários são mais desembaraçados que os orientadores no seu uso; apontam-lhe diversas vantagens, entre as quais a de promover o desenvolvimento mútuo, ajudar a ultrapassar limitações de tempo e distância e favorecer a troca de ideias. Por sua vez, Souviney e Saferstein (1997) estudaram as possibilidades da comunicação electrónica na supervisão clínica de professores estagiários. Ao fim de três anos de aperfeiçoamentos no seu dispositivo de formação, os autores indicam que as mensagens de natureza clínica trocadas entre supervisores e formandos atingiram um peso considerável no conjunto da correspondência trocada por *e-mail* (32%). Segundo eles, os estagiários e supervisores que tinham equipamento fiável passaram a ter mais trocas comunicativas do que tinham tido anteriormente na situação face a face.

O fórum de discussão tem sido igualmente usado na formação inicial de professores. Por exemplo, num estudo realizado por Heflich e Putney (2001), o debate sobre diversas questões de natureza profissional decorreu durante onze semanas num espaço de conversação protegido, verificando-se um bom nível de argumentação mas também uma grande variabilidade no número de intervenções por parte dos 22 formandos participantes (entre um máximo de 19 e um mínimo de 2 intervenções). Por outro lado, Bodzin e Park (2000), num estudo realizado no quadro de um fórum de acesso público, concluem que o discurso dos formandos depende do nível de interesse no tópico, da sua relevância imediata e de factores interpessoais entre os participantes.

Deste modo, parecem promissoras as possibilidades de um espaço de supervisão virtual, integrando um fórum de discussão e a comunicação via *e-mail*, envolvendo professores estagiários e professores orientadores, para partilhar e discutir experiências, situações problemáticas e perplexidades emergentes da prática profissional. No entanto, dada a grande

variedade de opções possíveis quanto aos objectivos e modelo de funcionamento deste tipo de dispositivo, torna-se necessária investigação empírica ancorada na realidade portuguesa.

### **O dispositivo virtual de formação**

O presente estudo, refere-se a uma experiência-piloto de supervisão enriquecida por uma componente virtual que envolveu três núcleos<sup>2</sup> de estágio da Licenciatura em Ensino da Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL) e que decorreu no ano lectivo de 2003/2004. Esta experiência contemplou um dispositivo de supervisão virtual, integrando um fórum de discussão e comunicação via *e-mail*. Este dispositivo funcionou em paralelo com as actividades habituais do estágio, que incluíam o trabalho usual na escola (preparação, leccionação e reflexão sobre aulas, dinamização e participação em iniciativas da escola e seminários de discussão), actividades com o orientador científico (participação em três módulos sobre temas matemáticos com resolução de exercícios e problemas e apresentações), actividades com o orientador pedagógico (reflexão sobre aulas, discussão de problemas de educação e realização de um trabalho escrito<sup>3</sup>) e actividades promovidas pela comissão de estágios (reuniões ao longo do ano, sessões de trabalho sobre temas escolhidos pelos estagiários e encontro final de estagiários). Com o dispositivo de supervisão virtual pretendia-se criar condições para apoiar de modo mais permanente e directo todos os estagiários e favorecer o desenvolvimento do pensamento profissional prático, da capacidade reflexiva e crítica e de atitudes favoráveis à colaboração e ao trabalho colegial.

Nesta experiência-piloto, o dispositivo virtual foi construído pela equipa do projecto, cujos membros são simultaneamente formadores e investigadores. O fórum de discussão e o *e-mail* foram encarados como recursos de formação com potencialidades e especificidades complementares. Assim, o fórum, que se desenvolve num registo de comunicação escrita, possibilita a partilha e a discussão de problemáticas emergentes da prática profissional e de questões educativas mais abrangentes, num grupo de estagiários e orientadores relativamente alargado. A dimensão colegial da profissionalidade docente é um dos objectivos de fundo a alcançar pelo estagiário através da sua participação nas discussões do fórum. Por outro lado,

---

2 Cada núcleo de estágio inclui dois professores estagiários, o orientador da escola, o orientador científico (nomeado pelo Departamento de Matemática) e o orientador pedagógico (nomeado pelo Departamento de Educação).

3 No caso de um dos núcleos do presente estudo, a participação neste dispositivo de formação substituiu a participação nos diversos seminários de discussão sobre questões educacionais habitualmente realizados ao longo do ano.

Table 1 – The ALDAP development spiral

| Development steps |  | Output(s):  | Support   |
|-------------------|--|---|---|
| 1                 | Review and analyse current capabilities and performance; identify development priorities, needs and interests.           | An audit of current capabilities.<br>An account of the areas in which development of teaching capabilities is wanted and needed.  | <b>Individual:</b> Peers, a specific peer partner, colleagues, line manager, ALDAP regional facilitator.<br><br><b>Materials:</b> A range of specially written AL staff development materials. ALDAP materials, including those on-line via the comprehensive web-site for ALs called 'TutorHome'.  |
| 2                 | Plan own development.  | Professional development plan, which may be discussed with a line manager and ALDAP regional facilitator.   | <b>Group:</b> Workshops including current briefings, staff development workshops and 3 ALDAP events – 'Getting Started', 'Mid-term Review' and 'Completion and Handing In'.   |
| 3                 | Undertake this development, using appropriate means and resources.   | Notes of each development activity.<br><br><i>There will be very close links indeed between stages 3 and 4</i>  | On-line communities – regional, subject-based and course-based.   |
| 4                 | Identify what was learned from this development, and explore and plan how this might be used in their future work.       | Accounts of:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>ideas and insights (and indeed questions) gained from development;</li> <li>ideas about the planned or possible application of this learning to the work of an associate lecturer;</li> <li>teaching and other work plans, referring to ideas and practices identified during professional development.</li> </ul> | <b>Further development:</b> the AL takes responsibility for <b>planning</b> their own development.<br><br><i>Some development will be provided by the course team and the AL staff development team in each region. Beyond this, individuals and groups can be called on, and use made of the materials listed above to help plan development.</i><br><br><b>A wide range of development methods</b> may then be appropriate, including but not limited to AL staff development events. |
| 5                 | Selectively and critically apply learning to practice, and evaluate results.   | Accounts of new methods used and insights gained and applied.<br>Evaluations of these new plans, methods and insights, with inputs from peers and students.   | The AL will identify what has been <b>learned</b> from the various pieces of development undertaken, and plan how to <b>apply</b> this learning to their practice. This might lead to new or changed teaching methods, and probably to new insights into teaching and learning.   |
| 6                 | Review and analyse extended capabilities and performance, and identify further development wishes, needs and priorities. | A revised audit of capabilities.<br>A revised account of the areas in which further development of teaching capabilities is wanted and needed.  | Individual, group and materials support can be used as new methods, approaches or insights are tried and evaluated.<br><br>Stages 4 and 5 are supported by a professional dialogue with another Associated Lecturer.  |
| 7                 | Make application for direct entry to the ILTHE, after receiving feedback on draft.                                       | An application in the format required by ILTHE which will incorporate the reflective commentaries developed during the ALDAP process.   | The ALDAP regional facilitator and peers will give support, and feedback on a draft. Specific printed guidance will be provided.  |

Foi indicado aos estagiários que o seu desempenho nesta experiência-piloto constituiria um elemento a ponderar na avaliação do estágio pedagógico. No entanto, foi estabelecido que a participação nas actividades deste dispositivo virtual não substituíria o desenvolvimento de um projecto pedagógico-didáctico.

Os orientadores científicos e os orientadores da escola foram informados da existência deste dispositivo virtual e convidados a participar. Os orientadores da escola acompanharam em diversos casos a participação dos seus estagiários no fórum mas apenas um deles (por duas vezes) enviou mensagens. Os orientadores científicos tiveram em alguns casos troca pessoal de *e-mail* com os estagiários, num circuito próprio, mas não se envolveram no fórum.

A meio do ano lectivo, a equipa do projecto sentiu necessidade de realizar uma reunião presencial com todos os estagiários, orientadores das escolas e orientadores pedagógicos com o objectivo de ter uma melhor percepção da sua visão do estágio e do dispositivo de supervisão virtual. Esta reunião realizou-se na FCUL em 18 de Fevereiro e teve dois pontos principais. Num primeiro ponto, foi pedido aos estagiários de cada núcleo que apresentassem uma reflexão aprofundada sobre uma actividade realizada no estágio relativa à avaliação, tema que foi escolhido por ter sido um dos mais debatidos no fórum. Num segundo ponto, foi pedido que dessem a sua visão sobre o desenvolvimento do dispositivo de supervisão virtual.

### **Metodologia de investigação**

A metodologia de investigação segue uma abordagem qualitativa de cariz interpretativo, tendo por base estudos de caso. As unidades de análise são os estagiários inseridos nos seus núcleos de estágio, tendo sido realizados seis estudos de caso, um relativo a cada estagiário. Os participantes são os estagiários, alunos do 5.º ano do Licenciatura em Ensino da Matemática de três núcleos distintos – Francisco e Rogério, Sílvia e Estela, e Alda e Carlota<sup>4</sup>. Os orientadores pedagógicos destes núcleos (Hélia Oliveira, José Manuel Varandas e Paulo Oliveira) fazem todos eles parte da equipa do presente projecto. Integram ainda esta equipa a orientadora da escola de um dos núcleos (Helena Fonseca) e outro docente da Faculdade de Ciências (João Pedro da Ponte), ligado igualmente a esta licenciatura. Dado o vínculo que

---

<sup>4</sup> Todos os nomes de estagiários, orientadores da escola e orientadores científicos constantes neste artigo são fictícios.

o dispositivo de supervisão virtual tem com a prática profissional dos membros da equipa e o facto do trabalho desenvolvido no quadro deste dispositivo (e o próprio dispositivo em si mesmo) fazerem parte do problema do estudo, esta investigação constitui uma pesquisa sobre a própria prática profissional dos respectivos autores (Ponte, 2002). Os dados foram recolhidos através de duas entrevistas semi-estruturadas, uma realizada no início e outra no fim do estudo. Além disso, foram também usados para análise os registos da comunicação via *e-mail* e das participações no fórum de estagiários, orientadores pedagógicos e duas das orientadoras da escola.

## **Perspectivas sobre o dispositivo de supervisão virtual**

### **O uso do *e-mail***

Como referimos, o dispositivo de supervisão virtual era composto por duas componentes, *e-mail* e fórum. Enquanto que o *e-mail* já era conhecido dos estagiários, sendo mesmo usado por alguns deles, a participação no fórum representou uma novidade para todos. Na fase de planeamento do estudo, a equipa do projecto pôs a hipótese dar apenas atenção ao fórum, que surgia como especialmente promissor para o debate aprofundado de questões emergentes do trabalho dos núcleos. No entanto, decidiu manter as duas componentes, dando ao fórum o papel principal nas discussões de interesse comum a todos os estagiários e reservando o *e-mail* para tratar assuntos específicos de cada núcleo ou cada estagiário.

Nas suas reflexões sobre o dispositivo, os estagiários referiram-se sobretudo ao fórum, remetendo o *e-mail* para um papel secundário. Isso poderá acontecer porque a participação no fórum era obrigatória, sendo requeridas duas mensagens por quinzena, enquanto que a comunicação por *e-mail* se processou de modo totalmente livre. Deste modo, o *e-mail* serviu principalmente para combinar encontros e actividades a realizar, enviar documentos de trabalho e, em certos casos, esclarecer uma ou outra questão de carácter mais particular.

Vejamos como o *e-mail* foi usado por Francisco. Este estagiário era um forte utilizador da Internet, que já vinha usando com muita frequência desde o 4º ano do curso, para fazer pesquisas e para comunicar com amigos. Durante o ano, entre ele o orientador pedagógico foram trocadas 20 mensagens. Além disso, foram trocadas 26 mensagens entre este orientador e o núcleo de estágio, envolvendo assuntos comuns aos dois estagiários. O quadro seguinte apresenta uma síntese dessa comunicação:

**Quadro 3** – Mensagens trocadas por *e-mail* pelo orientador pedagógico com Francisco e com o seu núcleo de estágio

| N.º Mensagens | De         | Para       |
|---------------|------------|------------|
| 17            | orientador | núcleo     |
| 9             | núcleo     | orientador |
| 10            | orientador | Francisco  |
| 10            | Francisco  | orientador |
| 46            | TOTAL      |            |

As mensagens trocadas entre o orientador pedagógico e este núcleo versaram informações de carácter geral, modos de utilização do *site* “TIC no estágio”, modos de uso do *e-mail* no estágio, problemas de funcionamento do *e-mail*, o plano anual de actividades, modos de realizar e apresentar as planificações de aula, sessões de trabalho na escola, preparação da sessão presencial do projecto e o *site* do trabalho pedagógico. Pelo seu lado, os assuntos abordados nas mensagens trocadas entre o orientador e o estagiário incluem a caracterização inicial das turmas, planos de aula, dúvidas sobre a reflexão das aulas, avaliação dos alunos e discussão de episódios de aula. Nota-se uma certa diferença dos assuntos tratados, que assumem um carácter geral ou são referentes a aspectos de funcionamento, no caso do núcleo, e que tomam uma feição de supervisão clínica, na correspondência trocada directamente com o estagiário. Já no final do ano lectivo, quando Francisco e o seu colega Rogério estavam a publicar o trabalho pedagógico na Internet, recorreram sobretudo ao telemóvel e às mensagens *sms* para contactar com o orientador pedagógico pois, desse modo, tinham a expectativa de obter uma resposta muito mais rápida. É de notar que, durante o estágio, Francisco e Rogério estavam habitualmente ligados em casa, através do Messenger, trocando impressões e enviando um ao outro os mais diversos tipos de ficheiros.

As estagiárias de outro núcleo, Sílvia e Estela, já em anos anteriores tinham usado o *e-mail*, nomeadamente para contactar com professores da Faculdade, considerando ser esta a melhor maneira de lhes enviar trabalhos, esclarecer dúvidas ou resolver pequenos problemas. Durante o estágio, usaram o *e-mail* para contactar com outros participantes da formação, por exemplo, para comunicar e enviar material para colegas de outros núcleos, no âmbito do trabalho científico. No entanto, os contactos que estabeleceram por esta via não foram muito frequentes. No caso da orientadora pedagógica, tanto Sílvia como Estela usaram o *e-mail* para enviar as planificações das aulas assistidas e algumas reflexões no âmbito do trabalho

pedagógico, bem como para combinar reuniões ou para acertar aspectos específicos relativamente às aulas assistidas. Sílvia manifesta à vontade no uso do *e-mail* para resolver pequenos problemas mas não o encara como um meio indicado para reflectir sobre questões complexas e importantes. Para isso, afirma sentir-se muito melhor numa relação face a face. Estela considera que este meio de comunicação é muito útil para enviar materiais, mas que, por exemplo, querendo colocar um problema a um amigo, preferia telefonar-lhe. Ainda assim, não rejeita a possibilidade de o fazer também por *e-mail*.

Pelo seu lado, Alda, uma estagiária de um terceiro núcleo, só utiliza o *e-mail* “se for estritamente necessário”. Para falar com outras pessoas prefere usar o telefone ou, se possível, ter uma conversa pessoal. Acha que “as máquinas são muito impessoais”. Para ela, “não é um meio para falar com os amigos”, mas é uma boa forma de contactar os professores e orientadores da Faculdade: “É um meio eficaz para mandar material, não é?”. Na licenciatura, usou o *e-mail* em várias disciplinas para estabelecer contactos com professores. No primeiro período do estágio tinha acesso à Internet em casa, mas depois, a partir de Janeiro, deixou de ter. No entanto, tanto antes como depois disso a sua utilização do *e-mail* foi quase nula: esta estagiária, durante todo o ano, limitou-se a enviar uma mensagem ao seu orientador pedagógico (24 de Abril), para combinar uma regência, e toda a correspondência entre este orientador e o núcleo foi assegurada pela sua colega de estágio Carlota.

Esta, também pouco recorreu pouco à comunicação por *e-mail*, no qual não se sente muito à vontade e que, na sua perspectiva, requer a disponibilização de bastante tempo. Segundo Carlota, para essa reduzida utilização também contribuiu o facto dessa forma de comunicação representar uma relação bastante distante com o orientador:

Estar a mandar um e-mail, “olhe professor tenho aqui uma dúvida, pode-me vir ajudar?” era complicado, eu achava que era complicado. Preferia chegar a um professor, a um colega da escola, [com quem] tinha mais relacionamento, chegar lá e pedir-lhe para me tirar a dúvida, uma dúvida ou alguma coisa que tinha para fazer.

Por isso, também no seu caso, a comunicação por *e-mail*, praticamente, restringiu-se a assuntos procedimentais e de rotina.

Mesmo um estagiário entusiasta das TIC como Francisco considera que o *e-mail* pode facilitar o contacto com os orientadores científico e pedagógico, mas recusa a ideia de usar exclusivamente esse meio de comunicação:

Acho que um orientador deve ir às escola assistir às aulas; tem a ver o tal contacto que já referi. Mas, se ele não vai à escola durante duas ou três semanas, por exemplo,

nessas semanas continuar o contacto via *e-mail* é bom. Mas acho importante que não seja só exclusivamente via *e-mail*, acho que é um bocado exagerado, acho que é muito radical.

Todos os outros estagiários concordam que o contacto via *e-mail* não deve substituir o contacto face a face nas visitas às escolas. Na verdade, nesta experiência, isso esteve longe de acontecer. O *e-mail* serviu sobretudo como apoio à organização de actividades e envio de documentos e só pontualmente foi usado como meio de comunicação para apoio clínico aos estagiários, como complemento aos contactos presenciais.

Formal ou informalmente, o *e-mail* é uma parte natural do dispositivo de supervisão virtual. Trata-se de um meio prático de comunicar, servindo bem a função de enviar informações em simultâneo a diversas pessoas e vários estagiários já o usavam no seu dia-a-dia. Fica, no entanto, por saber se não se poderá desenvolver um maior à vontade por parte dos estagiários na escrita de mensagens sobre problemas de natureza profissional e se não poderão ser vencidas as dificuldades no estabelecimento de um relacionamento mais próximo entre os dois interlocutores (estagiário e orientador pedagógico). Essas duas condições parecem necessárias para que o *e-mail* possa desempenhar um papel mais significativo no apoio clínico aos estagiários, possibilitando ao orientador manter uma reflexão partilhada com o formando nos momentos em que são impossíveis os contactos face a face. Fica também por saber em que medida o *e-mail* não poderá ser suplantado nessa função de apoio clínico por programas como o Messenger.

## **O uso do fórum**

O fórum, como referimos, foi concebido para debater questões de interesse comum dos estagiários. Numa primeira fase (Novembro a Fevereiro), decorreu com três temas (Incidentes críticos, Questões educativas gerais e Reflexão pós-aula) e, numa segunda fase (Março a Maio), só com dois temas (Questões educativas gerais e Questões de Didáctica da Matemática). A transição de uma fase para outra, que deveria ter sido feita em poucos dias, arrastou-se por cerca de um mês e meio, por razões técnicas. Isso, mais o acumular de outros trabalhos e a aproximação do final do ano lectivo, fizeram com que a segunda fase tivesse pouca actividade.

Francisco deu um contributo bastante significativo para os fóruns de discussão, como se pode ver pelo Quadro 4. Este estagiário contribuiu para todos os fóruns, colocando no

total doze mensagens (duas delas em conjunto com o colega de núcleo), parte das quais são contribuições originais e quase outro tanto reacções a questões colocadas por outros participantes. A sua primeira contribuição individual demorou um pouco a aparecer e ele próprio fala dessa experiência: “Lembro-me que tive alguma dificuldade de início em colocar a primeira mensagem. O meu problema era arranjar temas que eu achasse que seriam válidos para o fórum”. Na segunda fase, enviou duas contribuições, uma original e uma reacção, para o fórum Questões de Didáctica da Matemática. Francisco considera que a sua participação no fórum ficou aquém do que desejava. Ele mesmo refere que isso se prende com alguma falta de segurança em relação à pertinência das questões a colocar: “O que é que eu posso pôr aqui de válido para que os outros consigam responder à minha questão? Em muitas alturas sentia esse problema... [...] Cheguei a ir folhear livros para ter ideias...”.

**Quadro 4** – Resumo da participação de Francisco nos fóruns

| Fórum | Mensagem/Assunto   | Data            |
|-------|--|-----------------|
| IC    | 2 – Ausência nas aulas *   | 18 de Novembro  |
| IC    | 10 – Re: Ausência nas aulas  | 11 de Dezembro  |
| IC    | 11 – Re: O caso Internet   | 11 de Dezembro  |
| IC    | 12 – Re: O que as mentiras podem provocar  | 11 de Dezembro  |
| QEG   | 4 – Avaliação *  | 17 de Dezembro  |
| QEG   | 18 – Re: Reacção dos alunos às classificações  | 18 de Janeiro   |
| QEG   | 19 – Até que ponto os professores devem influenciar a orientação vocacional dos alunos | 18 de Janeiro   |
| RPA   | 11 – Desporto escolar e as aulas   | 19 de Janeiro   |
| QEG   | 26 – Vários professores na mesma aula  | 16 de Fevereiro |
| RPA   | 14 – Trabalho de grupo e problemas   | 16 de Fevereiro |
| QDM   | 3 – Re: Um dia no laboratório de Matemática  | 18 de Abril     |
| QDM   | 4 – Modelação  | 18 de Abril     |

\* Mensagens escritas em conjunto com o colega de estágio Rogério.

A contribuição de Rogério no fórum também foi significativa e equilibrada (nove mensagens sendo quatro originais e individuais e três reacções). A primeira participação é realizada em conjunto com o seu colega e dizia respeito a um problema que Rogério tinha com um aluno (IC – Ausência nas aulas). Esta contribuição foi determinante para a sua participação nos fóruns, pois, segundo refere, não conseguiu que os outros participantes tivessem um conhecimento da situação que lhes permitisse aprofundar a análise e, assim, dar melhores sugestões: “Muitas das coisas que eu ouvia era “pronto sim, tenta aproximar-te

mais do aluno, tenta criar alguns pontos de interesse comum'... Mas isso eu já tinha feito porque tinha achado logo lógico no início do ano". Este facto foi determinante para o estilo usado por este estagiário nas suas outras mensagens, que incidiram sobretudo em descrição e reflexão de aulas.

Uma outra estagiária, Estela, recorda igualmente as dificuldades próprias da comunicação escrita, receando não conseguir transmitir fidedignamente as suas ideias por esse meio. Ao invés, não sentiu como problemática a escolha dos assuntos a abordar. Ainda assim, não encontrava muito tempo para participar no fórum, dadas as múltiplas exigências do estágio.

Também a sua colega de núcleo, Sílvia, refere que a construção de textos escritos não foi tarefa fácil, tomando-lhe bastante tempo. Sentia dificuldade na escolha de um tema, entre muitos possíveis, que fosse interessante para os outros. Além disso, tinha de programar a sua participação no fórum de forma a ter tempo para escrever uma mensagem:

Eu tinha mesmo, às tantas, um horário específico para fazer a reflexão e para, para pensar no tema. Porque às vezes temos muito temas, muitas coisas... Como eu, da minha parte, às vezes levava muito tempo a responder... Entretanto havia mil e uma coisas que eu queria dizer mas depois tive a dificuldade em coordenar as ideias todas para aquilo não ficar muito confuso e isso foi difícil.

Na sua perspectiva, o facto de começarem a surgir mensagens relativamente extensas e com um certo grau de elaboração, acabou por se constituir num padrão que acentuou a necessidade desse dispêndio de tempo por parte dos estagiários:

Às vezes tinha as ideias [...] mas o ter que as organizar e escrever assim num português mais formal, não é, foi um obstáculo e fez com que perdesse, eu perdesse muito tempo a escrever o texto em si. Às vezes era uma ideia simples mas depois transpor para o papel, foi difícil. [...] As pessoas começaram a ver os primeiros, pronto, mandavam mensagens médias ou longas, não é, e depois a pessoa sentia-se na "obrigação" de corresponder ao mesmo tipo de trabalho, ao mesmo tipo de reflexão.

Sílvia sente que existiu uma certa limitação na sua participação nos fóruns decorrente de um certo receio em se expor demasiado perante os outros colegas. Embora afirme que a avaliação não era a sua principal preocupação, indica que tinha cuidado naquilo que escrevia, pela imagem que poderia fazer passar de si própria e sente que o mesmo se passou com os outros participantes. Quando lhe foi perguntado se tinha receio que as suas mensagens fossem mal interpretadas pelos outros, afirmou:

No meu caso isso aconteceu, não por estarmos a ser avaliados, o meu caso foi mais por ser exposta, não querer expor-me assim dessa forma... [...] E acho que o estagiário, a certa altura, estabelece um limite, não é? Até certo ponto, se calhar, conversamos mas depois a partir daí, se calhar, é melhor restringir-me ao meu núcleo, ao meu orientador, não é?

Outra estagiária, Carlota, refere uma vivência algo semelhante. Para ela, a escrita, pela exposição ‘pública do seu conteúdo, revela-se algo incómoda:

Não é estar a ser avaliada pela nota. [...] É ser avaliada pelo que estou a escrever. [...] Porque é assim... Quando eu mando um *e-mail* para uma colega minha, eu sei que ela não vai avaliar o meu *e-mail* e ali [no fórum], no entanto, eu estou a ser avaliada, mas não é pela nota, é pelo o que eu estou a escrever.

Tal como Sílvia, Carlota indica que a sua dificuldade em escrever constituiu um factor de inibição relativamente à sua participação no fórum:

Porque eu tenho problemas... Eu não é o problema dos erros, porque eu não dou erros mas é na estrutura das frases; tenho muita dificuldade e mesmo a falar nota-se, tenho muitas dificuldades nisso e... Mas agora acho que sinto-me, já me sinto capaz, já sou capaz de escrever, por exemplo, um textozinho em quinze minutos, dez minutos à noite. Porque eu antes era... A sério! Uma das participações que eu pus lá no fórum... Eu estive horas a fio, uma manhã inteira para fazer aquilo. Eu acho que isso para mim era horrroso mesmo, eu tinha pouco tempo [...].

Carlota sublinha que a falta de tempo constituiu uma dificuldade de grande peso: “como não tinha facilidade na escrita depois demorava imenso tempo e depois como não tinha tempo quase nenhum disponível custava-me imenso participar”. A sua própria vida pessoal e familiar também lhe impôs restrições na gestão do tempo e ela acabou por dar prioridade às actividades de estágio mais prementes e deixar para trás a sua participação no fórum.

Para a colega de estágio, Alda, a sua fraca participação no fórum também está relacionada com alguma incapacidade para corresponder aos seus objectivos – “o objectivo era esse [problematizar as práticas]. Nós é que não conseguimos chegar lá”. Na sua perspectiva, isso aconteceu em virtude da inexperiência dos estagiários:

A pessoa não está [...] quer dizer, não tem experiência para perceber certas coisas e perceber que aquilo devia ser discutido. [...] A gente às vezes pensa: “ai este é um problema meu, vou pensar aqui um bocadinho nisto e olha, pronto, já tenho esta estratégia e vamos ver se funciona”. Se tivesse sido discutido, se calhar...

Deste modo, as dificuldades em escrever para o fórum, seja em arranjar o assunto, seja em decidir o conteúdo, seja em encontrar a forma desejada, seja ainda em conseguir o tempo necessário, são apontadas pela generalidade dos estagiários. Para estas dificuldades parecem contribuir pelo menos três factores. O primeiro, é a falta de fluência na linguagem escrita, já que os estagiários, de um modo geral escrevem pouco e, em muitos casos, têm uma má relação com esta forma de comunicação. O segundo, é a falta de conhecimento do novo espaço de comunicação e o receio de ser negativamente avaliado, pois falar para um fórum representa uma situação semelhante a falar para uma sala cheia de gente que não se vê. O que é próprio para referir neste espaço? De que modo deve cada assunto ser abordado? São questões complicadas que se põem a quem entra pela primeira vez neste modo de interacção. O terceiro factor, é o facto dos estagiários terem ainda reduzidos meios linguísticos e conceptuais para reflectir sobre os problemas educativos e as situações de ensino-aprendizagem. É natural que tenham dificuldade em reflectir de forma minimamente consistente sobre os problemas da sua prática, uma vez que estão ainda no início do seu percurso profissional.

Para além da dificuldade com a escrita, um outro aspecto que se revelou problemático no fórum foi a sua dinâmica. Por exemplo, Estela e Sílvia manifestam-se desapontadas com a fraca interacção que, em geral, se registou com os orientadores. Estela menciona, por exemplo, que se sentiu muito satisfeita quando um dos orientadores pedagógicos respondeu a um problema que tinha colocado no fórum. Sílvia refere que aquilo que ela mais desejava em relação a este elemento de interacção virtual era o *feedback* da sua orientadora pedagógica, visto que com a orientadora da escola tinha um contacto permanente. Motivou-se para participar nos fóruns, não pela expectativa da intervenção dos seus colegas estagiários, que considerava tão novatos quanto ela, mas sim da sua orientadora pedagógica e dos outros orientadores, dada a sua experiência e os seus conhecimentos mais alargados:

Esperava se calhar da parte dos orientadores e dos outros professores, mais da parte dos professores, não tanto dos estagiários, assim respostas mais... De acordo com as experiências que eles têm, do trabalho que eles têm tido, não é? Dos estagiários esperava mais "Ah, a mim também me aconteceu isso!" ou "Eu fiz assim ou fiz assado", mas não propriamente como uma resposta.

Deste modo, Sílvia pensa que o fórum deveria ser uma espécie de "consultório virtual". O estagiário poderia enviar as suas dúvidas e preocupações sabendo que alguém iria responder-lhe e tentar ajudá-lo. Na sua perspectiva, não seria necessário que o orientador desse uma indicação directa "que apontasse o caminho" mas gostaria muito que lhe desse alguma pista.

Ela própria reconhece, no entanto, que aquilo que propõe, não é uma tarefa fácil. Ao tentar responder a uma mensagem de um colega, procurar dar um conselho adequado, sentiu muitas vezes dificuldades. Esse foi, aliás, um dos motivos que a inibiu de participar com mais frequência:

Às vezes perante a situação em si... Pronto, às vezes não saberia muito bem o que responder, o como lidar, não é?. Porque cada caso é um caso, cada turma é uma turma e... E não existem as receitas mágicas, não existem soluções... Para todos os problemas, não é? É muito específico. Então às vezes optava por não responder, muitas das vezes.

Também para Alda, o papel dos orientadores no fórum foi pouco interventivo. Pensa que estes “deviam de ter espicaçado mais, deviam de ter lançado problemáticas e nós devíamos de ter sido obrigados a resolver o problema, pensar... Vocês deviam ter lançado os problemas!” No seu entender, nos momentos em que a participação dos estagiários foi particularmente fraca, os orientadores deveriam ter tido a preocupação de os desafiar:

Mas, se vocês viam que a dada altura ninguém participava, porque houve meses inteiros em que ninguém participava, vocês deviam de ter [colocado] as questões e não o fizeram. Houve uma perca total aí. Houve momentos muito mortos em que, se os estagiários não participavam era porque havia um problema, não é? Se uma pessoa não participa...

Francisco e Sílvia, dois dos estagiários que enviaram mais mensagens para o fórum, lamentam ter tido poucas respostas em relação às suas contribuições. Rogério considera que as respostas acrescentavam pouco ao que tinha pensado por si. Outro problema com o funcionamento dos fóruns que Sílvia aponta era o tempo que por vezes demorava entre o envio de uma mensagem e o momento em que se recebia um primeiro comentário.

Pelo seu lado, Carlota justifica a sua fraca participação pela falta de dinamismo que se foi instalando entre os participantes no fórum:

Porque acho que o problema do fórum foi que nós muitas vezes chegávamos lá, às vezes não tínhamos nada para pôr mas íamos ver, “ah pode ser que tenha lá alguma perguntazinha ou assim para nós reflectirmos, para nós falarmos”. E depois chegávamos lá e não tínhamos nada, era outras pessoas a responderem ou a fazerem, ou a fazerem uma reflexão ou assim e depois nós não nos sentíamos entusiasmados para participar, acho que foi esse o grande problema, e o tempo também. Mas, eu fui muitas vezes ao fórum e não... E vi que não estava lá nada de novo então depois não participava, porque estava sempre à espera de alguma [coisa nova].

Deve notar-se, no entanto, que a dinâmica dos fóruns foi variável ao longo do tempo. Na primeira fase (Novembro a Fevereiro) o volume de mensagens foi significativo (ver Quadro 5) e, em alguns momentos, chegou a haver uma dinâmica interessante. No entanto, o facto de um fórum estar algum tempo inactivo, por falta de novas mensagens, tem um efeito inevitavelmente desmobilizador. Os participantes vão repetidamente ao fórum e não vendo lá nada de novo, ao fim de algum tempo acabam por desistir. Esta situação coloca dois problemas aos orientadores: (i) como podem eles contribuir para gerar essa dinâmica, com intervenções no próprio fórum, ou directamente junto dos estagiários, incentivando-os a participar? (ii) como podem sustentar a dinâmica de um fórum, a partir do momento em que ele já tem uma actividade significativa?

**Quadro 5** – Contribuições no fórum em cada uma das suas fases

|                                     | 1.ª fase (12 semanas) *<br><i>05.Nov.03 a 18.Fev.04</i> | 2.ª fase (4 semanas) *<br><i>30.03.04 a 19.05.04</i> |
|-------------------------------------|---|--|
| Questões educativas gerais          | 28 **   | 3  |
| Incidentes críticos                 | 26  | –  |
| Reflexão pós-aula                   | 15  | –  |
| Questões de Didáctica da Matemática | –   | 7  |
| Total                               | 69  | 10   |

\* Descontadas as semanas de férias.

\*\* Descontadas as mensagens repetidas.

É de referir que a equipa do projecto debateu bastante qual deveria ser o papel dos orientadores no fórum. Um entendimento era que o fórum deveria ser essencialmente um espaço dos estagiários, onde estes pudessem ter iniciativa de colocar questões e de comentar as ideias uns dos outros, cabendo aos orientadores um papel essencialmente regulador, a exercer à medida que fosse necessário. Outro entendimento era que o papel dos orientadores deveria ser bastante mais interveniente, participando nas discussões, dando a conhecer a sua posição, colocando novas questões e iniciando novos temas, se necessário. A posição oficialmente adoptada no projecto (discutida em duas reuniões, em Janeiro e Fevereiro, e passada a escrito – ver Anexo 1) contemplava um papel bastante activo para os orientadores. No entanto, na prática, este papel não chegou a ser verdadeiramente assumido, sendo bastante reduzido o número de participações dos orientadores no fórum (três intervenções apenas no período de Março a Maio).

Um terceiro problema que diz respeito do fórum tem a ver com os temas escolhidos. Para uma das estagiárias, Alda, a organização inicial segundo três temas não foi a mais adequada:

[As pessoas] não sabiam muito bem... O facto de haver ali três temas, as pessoas perderam-se ali um bocadinho sem saberem onde é que punham uma coisa, onde é que punham outra. Houve uma altura, que eu lembro-me perfeitamente, no início, que estava um cheio de mensagens e não havia nada nas outras mensagens, noutros temas, e eu acho que isso levou ali um bocadinho as pessoas perderem-se e não saberem muito bem...

Esta estagiária considera que seria preferível que o fórum fosse estruturado como “uma página aberta para qualquer tema”, uma vez que isso incrementaria o número de participações. Esta, aliás, foi uma das razões que justificam, para ela, a fraca dinâmica de participação no fórum. Em virtude dessa fraca dinâmica, o fórum “teve pouco impacto; era um projecto muito rico, poderia ter trazido coisas muito boas mas eu acho que foi muito mal aproveitado”.

A organização do fórum segundo diversos temas e a escolha dos temas foi um assunto bastante discutido pela equipa do projecto. Com a organização adoptada pretendia-se fornecer uma certa estrutura que facilitasse a participação dos estagiários. No entanto, cedo se verificou que um dos temas propostos (Reflexão pós-aula) recolhia um número reduzido de participações. Além disso, verificou-se que nos outros dois temas apareciam muito poucas questões e reflexões relacionadas directamente com a Didáctica da Matemática, o que, de certo modo foi surpreendente, pois, para os membros da equipa, como orientadores pedagógicos, muitos eram os problemas nesta área que os estagiários viviam no seu dia-a-dia profissional. Para direccionar a reflexão dos estagiários para este tema, os fóruns foram reorganizados a meio do ano. No entanto, o tempo que essa reorganização levou a concretizar-se conduziu ao seu esvaziamento na segunda metade do ano. Um dispositivo como este, em que a ideia de comunicação rápida e fácil é um elemento central, não pode estar desactivado tanto tempo sem se correr o sério risco de desvinculação do seu público de utilizadores.

### Balanço geral

Apesar da sua insatisfação com certos aspectos do fórum, Francisco elege-o como o ponto mais forte do dispositivo virtual. Considera que foi neste meio que se sentiu mais à vontade para colocar e partilhar as suas questões, dúvidas e experiências:

Se calhar o fórum aqui ganha alguma vantagem. Eu sinto-me mais à vontade no contacto directo com as pessoas amigas... É a tal questão de falar ao telefone ou o contacto directo

com um amigo... Mas com pessoas que eu não conheço aí o fórum ganha alguma vantagem... Apesar de conhecer a Sílvia, a Estela, a Carlota e a Alda se calhar, se estivesse na Faculdade ou nos transportes públicos ou estar no café com elas, nunca iria levantar questões que me preocupassem realmente no estágio. Se calhar aí o fórum ganha pontos em relação, quer ao *e-mail*, quer ao contacto directo porque aí... Senti ser um espaço próprio para este género de questões.

Fruto da sua relação entusiasta com as TIC e da sua atitude empenhada e reflexiva, Francisco manteve um envolvimento muito positivo no dispositivo de interacção virtual. Apesar das diversas críticas que lhe faz, acha que, em termos gerais, foi um factor de enriquecimento do estágio.

O outro estagiário do mesmo núcleo, Rogério, tem opiniões e experiências muito semelhantes. Referindo o facto da experiência do seu núcleo ter sido muito boa em virtude de estarem próximo do orientador e poderem optar, frequentemente, por um contacto presencial, considera que o dispositivo virtual é um forte complemento ao acompanhamento presencial, sobretudo para núcleos mais afastados.

Para as pessoas que têm a possibilidade como nós, de poder optar sempre pelo presencial, acaba por ser um complemento que vamos resistir um pouco, mas é um complemento válido, ou mesmo bastante válido. Agora para pessoas que estão mais longe, acho que vão ter de resistir muito a essa tentação de estar presente porque simplesmente não vão poder estar, e essas sim, vão desenvolver muito mais a comunicação virtual, em que vão ter de se adaptar em falar pelo *e-mail*, pelo Messenger e por tudo isso.

Sílvia é igualmente uma estagiária muito responsável e empenhada no trabalho, mas, ao contrário de Francisco e Rogério tem pouco entusiasmo pelas TIC como meio de comunicação. A sua experiência no estágio, onde encontrou muitos alunos desmotivados e até alguns casos de alunos com necessidades educativas especiais, revelou-se bastante distinta do que tinha inicialmente idealizado. Ao longo do ano foram muitas as situações que teve dificuldade em resolver. Esta estagiária procurou usar o fórum para reflectir sobre estas questões, elegendo-o como um meio privilegiado de problematização da sua prática.

Podemos por isso dizer que o fórum lhe proporcionou um significativo espaço de reflexão. Apesar do seu funcionamento ter ficado longe do que ela desejava, Sílvia afirma que sentiu a partir dele um certo apoio emocional e um incentivo para continuar a fazer tudo o que era possível para ajudar os seus alunos nos seus variados problemas. Refere que se sentiu beneficiada pelas contribuições de outros colegas, nomeadamente pelas sugestões que lhe foram dadas para agir em certas situações.

Na entrevista final, tanto Sílvia como Estela afirmam achar interessante poder interagir com mais pessoas e receber mais opiniões, como aconteceu nos fóruns. Embora manifestem a sua preferência pela interação presencial, estas duas estagiárias têm uma imagem positiva sobre as possibilidades de formação que podem ocorrer através da interação virtual. A sua participação neste dispositivo de formação também fez com que passassem a ter uma visão mais favorável da Internet, usando-a muitas vezes para pesquisar elementos para as suas aulas.

Outra estagiária, Alda, embora reconheça a rapidez e a eficácia das TIC como meio de comunicação, afirma o seu desconforto perante esta forma de comunicação, que considera “um bocado impessoal”. Na comunicação virtual afirma sentir-se “um bocado mal [...] um bocado perdida. Se não sei o que é que as pessoas estão a pensar [...] as palavras não me chegam”. No entanto, apesar da sua impessoalidade, vê o recurso ao *e-mail* e ao fórum como uma forma de melhorar o contacto com os orientadores da Faculdade, sobretudo pela rapidez de comunicação. No início do ano, via como muito positiva a perspectiva de comunicar com os seus pares e supervisores dado o contexto (comum) de formação que subentende uma certa cumplicidade, empatia e vivência de experiências análogas. Após a conclusão do estágio, Alda constata que a sua frequência de utilização da Internet aumentou: “[Porque como recurso] é excelente, eu tirei imensas coisas da Internet”. Contudo, para ela, a utilização da Internet correspondeu a uma necessidade de procurar materiais para as aulas mais do que a uma necessidade de comunicar. Além disso, considera os comentários dos outros participantes no fórum muito enriquecedores pois “as pessoas têm todas perspectivas diferentes, modos diferentes de ver as coisas e de encarar as coisas”. Para esta estagiária, as condições logísticas de acesso à Internet são determinantes para viabilizar ou impedir uma forte participação neste tipo de dispositivo. Alda justifica a sua própria participação como interessante até Janeiro (8 intervenções) e inexistente a partir daí, pelo facto de ter deixado de ter computador em casa:

Até ter computador em casa, [até] ter Internet em casa eu participava imenso no fórum, porque ia lá todas as noites, porque eu gosto muito de ir à Internet, e lá estava eu e entrava e aproveitava para responder. Depois houve uma altura... E aí também se perdeu a motivação, foi o facto de não ter [computador] em casa. (E2, p. 16)

Em termos gerais, Alda considera que o dispositivo de supervisão virtual é um contributo para a formação do estagiário “pouco significativo”. Apesar disso, considera que as TIC, neste contexto, promoveram o trabalho colaborativo entre os diversos núcleos de estágio, o que não teria sido possível de outro modo: “As opiniões deles foram... Foram úteis, foram... Foram boas, foram positivas”.

A outra estagiária do mesmo núcleo, Carlota, encara a interação virtual também com alguma ambivalência. Por um lado, vê potencialidades interessantes em termos de troca de ideias, pela pluralidade de opiniões:

Acho que em relação a três ou não sei quantos [núcleos] somos, para aí uns dez [participantes] ou mais, é muito mais vantajoso porque há mais problemas, há mais opiniões, é muito mais vantajoso para mim. Como eu também só falo com a Alda, prefiro falar com mais pessoas do que só com a Alda, porque a Alda tem uma opinião dela mas os outros têm outra. Em vez de ficar com uma fico com três.

Para Carlota, os contactos virtuais entre os estagiários e os orientadores da Faculdade podem melhorar a sua comunicação mas não a sua relação: “é mais uma maneira de falarmos. Porque vai melhorar um bocadito vai. Mas a relação não”. Questiona a genuinidade das mensagens virtuais por serem impessoais:

Não, porque, falar na Internet é tão impessoal que... Pronto! [...] Eu quando tenho alguma dúvida chego ao pé da Catarina ou então telefono-lhe, mas se lhe telefono, já a conheço tão bem, que já sei as reacções que ela pode estar a ter. Agora, os orientadores da Faculdade eu não os conheço, conheço o professor mais ou menos, mas a professora Manuela, por exemplo, eu nunca a tinha visto nem nada. Se ela falar comigo pela Internet, ela pode estar a dizer a opinião dela mas eu não sei se ela está a ser realmente verdadeira naquilo que ela está a dizer.

Na sua perspectiva ter a opinião de um leque mais alargado de pessoas em relação a problemas ou episódios que tivesse partilhado no fórum, não se revelou especialmente útil. No entanto, Carlota reconhece que a participação neste dispositivo virtual induziu algum trabalho colaborativo entre os núcleos envolvidos:

Porque até depois houve colegas que tinham [...] os nossos *e-mails* convidavam-nos para certas actividades que faziam na escola e que nós, algumas, em que pudemos participar, participámos; por exemplo, do Francisco, que era lá perto da nossa escola nós participamos em algumas actividades. E como eles tinham o nosso *e-mail* já era mais fácil.

Em contraste, Carlota sentiu que o trabalho no seio do seu núcleo foi algo prejudicado pela utilização das TIC: “Porque eu depois tinha menos tempo para trabalhar em grupo. Eu demorava tanto tempo a escrever o texto, depois perdia-se tempo que podia estar a trabalhar, por exemplo, com a Alda”. Em termos gerais, esta estagiária não atribui grande relevância ao dispositivo virtual. Apesar de tudo, afirma: “também não digo que seja zero, houve lá algumas

coisas que eu até tirei. [...] Lembro-me da questão da avaliação... Eu gostei da discussão [virtual] que houve em redor disso”.

Todos os estagiários encaram o dispositivo de formação virtual essencialmente como mais uma vertente do “trabalho do estágio”, a juntar às outras – mais do que um apoio para a realização das actividades ou para esclarecimento de dúvidas. É esse o caso de Francisco que, apesar das vantagens que refere, indica ter sentido isso em algumas alturas: “Mas é aquela questão de, sobretudo em momentos de aperto de trabalho, às tantas via como um trabalho... Às tantas víamos isto como mais um trabalho de estágio...”. Sílvia, pelo seu lado, perante a grande variedade de actividades a que se tinham que dedicar no estágio, a maioria das quais com imposições estritas de prazos, apercebe-se que a participação nos fóruns acabou por ser secundarizada. Para ela, diversos outros trabalhos, entre os quais os impostos pelo Departamento de Matemática, por exemplo, exigiam uma dedicação constante que consumia imenso tempo.

## Conclusão

O grande propósito de diminuir a distância entre o orientador pedagógico e os estagiários ficou longe de ser alcançado com esta experiência. Mesmo assim, ela proporciona interessantes contributos para reflexão sobre o papel das interacções virtuais na situação de estágio.

Em primeiro lugar, é preciso clarificar o que se pretende com este dispositivo. Se o grande objectivo é reforçar as possibilidades de supervisão clínica, o instrumento principal a privilegiar por parte do orientador pedagógico tem de ser um meio de comunicação individualizado como *e-mail* ou o Messenger. Se o objectivo é promover a capacidade de reflexão dos estagiários pelo desenvolvimento de uma comunidade virtual ou uma rede de aprendizagem, então faz sentido valorizar um fórum de discussão. É preciso também reflectir sobre o tipo de “contrato” didáctico e de avaliação que se estabelece – a participação é obrigatória ou facultativa, é totalmente informal ou “conta para a avaliação”? Tal como acontece com qualquer outro elemento do dispositivo de supervisão, o contrato que se estabelece tem implicações muito fortes no modo como a actividade é encarada pelos participantes e nas experiências formativas que proporciona.

Em segundo lugar, deve notar-se que, seja qual for o contrato que se estabeleça, há sempre barreiras que é preciso ter em atenção. Como os casos de Alda e Carlota evidenciam com clareza, se não existir um acesso fácil e fiável à Internet, não se pode esperar dos estagiários um grande envolvimento neste tipo de interacção. Ultrapassadas as questões

logísticas, surgem outras dificuldades como a falta de tempo, o reduzido à vontade na escrita e a própria construção das contribuições, questões que se colocaram de modo diverso para os estagiários que participaram neste estudo. Apontámos, atrás, diversos factores que podem contribuir para estas dificuldades e que requerem o desenvolvimento de fluência na escrita, de familiaridade com o novo meio e o desenvolvimento da capacidade de analisar e reflectir sobre os problemas profissionais. Trata-se de factores a que o orientador terá de estar atento, procurando, pela sua participação nas formas virtuais e não virtuais de comunicação ajudar a ultrapassar. O funcionamento algo problemático deste dispositivo mostra que o orientador tem que ter um papel fundamental, pois, para além de criar novas oportunidades de interacção tem também de dar um contributo explícito e positivo para que elas sejam transformadas em experiências efectivas e positivas de discussão e reflexão.

Os estagiários mais empenhados e reflexivos e empenhados, como Sílvia e Francisco (e também Rogério e Estela) fazem um balanço positivo das experiências que tiveram com este dispositivo de formação. As outras estagiárias, fazem um balanço pouco favorável, para o que parece contribuir visivelmente o seu menor empenho no estágio. O desafio que se coloca, também aqui, é como conseguir que este tipo de actividade seja formativo para todos os intervenientes, mas este é um problema que transcende em muito a natureza e o funcionamento do dispositivo virtual de supervisão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I., & TAVARES, J. (1987), *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- BODZIN, A., & PARK, J. (2000), "Factors that influence asynchronous discourse with preservice teachers on a public, Web based forum", *Journal of Computing in Teacher Education*, 16(4), pp. 22-30.
- CAMPOS, B. P. (1995), *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- DAY, C. (2000), "Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(1), pp. 101-115.
- HAMMOND, M. (2001), "One up: A case study exploring new Information and Communications Technology teachers' satisfaction and development in their first year of teaching", *Teacher Development*, 5(3), pp. 339-356.

- HARDY, C. (1999), "Perceptions of physical education beginning teacher's first year of teaching: Are we doing enough to prevent early attrition?", *Teacher Development*, 3(1), pp. 109-127.
- HARRIS, D., & ANTHONY, H. (2001), "Collegiality and its role in teacher development: Perspective from veteran and novice teachers", *Teacher Development*, 5 (3), pp. 371-389.
- HEFLICH, D. A., & PUTNEY, L. G. (2001), "Intimacy and reflection: Online conversation in a practicum seminar", *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(3), pp. 10-17.
- PACHECO, J. A. (1995), *Formação de professores: Teoria e praxis* (Tese de doutoramento). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- PONTE, J. P. (2000), "Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?", *Revista Ibero-Americana de Educación*, 24, pp. 63-90.
- PONTE, J. P. (2002), "Investigar a nossa própria prática", in GTI (Ed.), *Reflexir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- PONTE, J. P., FIALHO, G., MARQUES, A. P., MARÇAL, M., LEMOS, F., ROCHETA, I., ESTEVES, M., & ESTRELA, T. (2000), "A formação inicial de professores na Universidade de Lisboa", [documento retirado em 31 de Julho de 2004 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/iponte>].
- SANTOS, L. (2000), *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas* (Tese de doutoramento). Lisboa: DEFCUL.
- SOUVINEY, R., & SAFERSTEIN, B. (1997), "E-mail communication and clinical supervision: The InternNet Project", *Journal of Computing in Teacher Education*, 14(1), pp. 21-27.
- YILDIRIM, S., & KIRAZ, E. (1999), "Obstacles in integrating online communications tools into preservice teacher education", *Journal of Computing in Teacher Education*, 15 (3), pp. 23-28.