

**UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

TESE DOUTORAL



**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO DO PORTO: A ANÁLISE DE UM MODELO
DE FORMAÇÃO PRÁTICA**

MARIA JUSTINA FREITAS GOMES LINO DE OLIVEIRA VIEIRA

Directores:

Doutor Tomás Sola Martínez

Doutor Francisco Javier Hinojo Lucena

Doutor Antonio Moreno Ortiz

Granada 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María Justina Freitas Gomes Lino de Oliveira Vieira
D.L.: Gr. 158-2010
ISBN: 978-84-692-8390-5

À MEMÓRIA DOS MEUS PAIS

ÍNDICE

	Pág.
AGRADECIMENTOS	8
INTRODUÇÃO	9
INTRODUCCIÓN	12

PRIMEIRA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

1. Introdução	18
2. Enquadramento contextual do estudo	18
2.1. Ensino Superior Português	18
2.1.1. Instituto Politécnico do Porto	23
2.2. A ESEP como instituição de formação de professores	24
2.2.1. Objectivos institucionais	25
2.2.2. Oferta formativa para a docência no 1.º ciclo do ensino básico	27
3. Caracterização do contexto de estudo	30
3.1. A formação inicial de professores do ensino básico – 1.º ciclo na ESEP	30
3.1.1. Plano curricular do curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo	36
3.1.2. Dispositivos de formação	49
3.1.3. O estágio	51
3.2. Acesso ao curso e regime de avaliação adoptado	59
3.3. Relação entre instituições de formação: ESEP – escolas básicas do 1.º ciclo	62
3.3.1. Funções dos supervisores – professores cooperantes	64
3.3.1.1. Funções dos supervisores	64
3.3.1.2. Funções dos professores cooperantes	67

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

1. Introdução	72
2. A formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal	73
2.1 Breve referência ao período anterior à criação das Escolas Normais em Portugal	73
2.2. Escolas de formação	75
2.2.1. Antes de 1974	75
2.2.2. Depois de Abril de 1974	93
2.2.3. A reestruturação das Escolas do Magistério Primário em 1976	100
2.3. Escolas Superiores de Educação	104
2.3.1. Reestruturações inovadoras	108
2.3.2. Processo de Bolonha	115

CAPÍTULO III: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

1. Introdução	123
2. Formação: conceito polissémico	123
3. Para uma teoria da profissionalidade docente	125
3.1. Paradigmas da formação de professores	128
3.2. Modelos de racionalidade na formação docente	134
3.2.1. Modelo de racionalidade técnica	136
3.2.2. Modelo de racionalidade prática	139
3.3. Tradições investigativas sobre o ensino	149
3.4. A supervisão educativa como paradigma	152

4. Princípios da formação de professores	166
5. Formação inicial de professores	168
6. Formação permanente	170
7. Modos de organizar a formação	171

CAPÍTULO IV: O *PRACTICUM* NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Introdução	175
2. A especificidade profissional do professor: ensinar	175
3. O lugar e natureza do conhecimento profissional	181
4. A planificação e avaliação da acção como funções docentes	194
4.1. A planificação da acção	194
4.2. A avaliação da acção	203
4.3. O <i>practicum</i> na construção do conhecimento profissional	211
4.4. Modalidades formativas escolhidas	217
4.5. Aprender a ensinar como processo de socialização	223
4.6. Supervisão pedagógica	225

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO V: DESENHO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução	233
2. Justificação da investigação	233
3. Problema de investigação	236
3. Problema de investigación	239
4. Objectivos da investigação	243
4.1. Objectivo geral	243

questões	324
10.3.1.2. Análise da contingência do segundo conjunto de questões	344
10.3.1.3. Análise da contingência do terceiro conjunto de questões	358
10.4. Análise multivariada: análise factorial	365
10.4.1. Análise factorial I: Estimulação da presença de conteúdos nas reflexões	366
10.4.2. Análise factorial II: Influência da estimulação reflexiva na acção docente	380
10.4.3. Análise factorial III: Frequência da estimulação para recorrer a estratégias didácticas	389
11. Apresentação e análise de resultados qualitativos	398
11.1. Análise das entrevistas das professoras cooperantes	398
11.2. Análise das entrevistas das estagiárias	412
12. Triangulação dos resultados	429

CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

13. Conclusões e futuras linhas de investigação	445
13.1. Conclusões gerais	445
13.2. Conclusões por objectivos	447
14. Futuras linhas de investigação	451

CONCLUSIONES E FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

13. Conclusiones e futuras líneas de investigación	454
13.1. Conclusiones generales	454
13.2. Conclusiones por objetivos	456
14. Futuras líneas de investigación	460

Referências bibliográficas	462
Referências legislativas	478
Fontes documentais	481
Fontes documentais – ESEP	481
Fontes documentais – Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico	482
Anexos	483
Anexo I – Questionário do(a) professor(a) cooperante	483
Anexo II – Questionário do(a) estagiário(a)	489
Anexo III – Carta ao(à) professor(a) cooperante	495
Anexo IV– Carta ao(à) formando(a)	497
Anexo V – Relação de entrevistados	499
Anexo VI – Transcrição das entrevistas (I, II, III, IV, V e VI)	501
Anexo VII – Relação de gráficos, figuras e tabelas	540

AGRADECIMENTOS

O percurso investigativo deste trabalho não foi alheio a momentos de inquietude, de ansiedades e até de dúvidas sobre a sua prossecução. Inquietações que foram sendo ultrapassadas ao longo do tempo, fruto de discussões e apoios estimulantes por parte de colegas, de amigos e da família.

Uma primeira referência dirige-se ao orientador desta tese, Prof. Doutor Tomás Sola Martínez, pelo seu desafio, encorajamento, paciência e exigência que tornaram este trabalho uma realidade.

Aos Prof. Doutor Francisco Javier Hinojo Lucena e Doutor Antonio Moreno Ortiz, co-orientadores desta tese pela colaboração e disponibilidade que sempre manifestaram.

Ao Prof. Doutor Manuel Lorenzo Delgado, pelas suas indicações e seus cursos preparatórios que também contribuíram para a realização desta investigação.

À minha colega de trabalho, Delfina Rosa Vieira da Silva Miranda da Mota pela sua preciosa ajuda, conselhos, materiais, comentários e ânimos.

À minha sobrinha, Doutora Carla Sofia Cardoso, o meu apreço pela sua preciosa ajuda no tratamento estatístico dos dados.

Aos professores cooperantes, um agradecimento especial pela sua disponibilidade e colaboração neste trabalho.

Aos estagiários, um agradecimento pela sua disponibilidade e colaboração

Ao meu filho Pedro e ao meu marido, o meu reconhecimento pelo apoio moral e incentivo que sempre esteve presente em todos os momentos mesmo naqueles em que o desânimo se fez sentir.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 80 em vários países a formação de professores começa a ser posta em causa em estudos considerados hoje de referência, como é o caso do Holmes Group (1986) Goodlad (1990), Perrenoud (1994) entre outros.

É também a partir de então que se iniciam as reformas nas instituições de formação de professores, alargando-se simultaneamente o movimento de profissionalização do ensino.

Um tal interesse tem suscitado, em consequência, nalgumas instituições de ensino superior, a criação de um campo autónomo e específico de investigação para a formação de professores (Biddle e Anderson, 1986), provocando efeitos indesejáveis de divisão do trabalho entre investigação “pura” e “aplicada” e separando esses investigadores quer do quotidiano da formação, quer das práticas de ensino nas escolas.

Porém, na última década, e por oposição a abordagens disciplinares e fragmentadas, têm vindo a ser produzidas propostas para a reforma da formação de professores radicadas, sobretudo, no exercício de uma *prática reflexiva* e na aquisição de saberes e competências agrupados em referenciais decorrentes da análise das práticas de ensino (Perrenoud, 1996).

Surgem, assim, novos modelos de concepção e organização da formação profissional dos professores. A prática profissional passa a ser encarada como um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos e não como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela, nos centros de investigação e laboratórios.

Este recentrar da formação profissional sobre *as práticas pedagógicas* obriga à construção de referenciais de competências

capazes de melhorar a prática profissional e a formação de professores.

É neste sentido que surge nos planos formativos a componente de Prática Pedagógica, cuja orientação é feita de forma articulada pela instituição formadora e pela escola onde se realiza (D.L. nº 344/89), e que visa o desenvolvimento da capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no dia-a-dia das escolas e da capacidade de reflexão sobre as problemáticas emergentes da acção docente nos respectivos contextos.

É óbvio que neste processo formativo se tornam relevantes as funções de supervisão (Vieira, 1993; Alarcão, 2007) dos professores cooperantes na formação reflexiva dos futuros professores, aspecto que particularmente nos interessa muito estudar.

Em contextos de formação profissional, uma orientação reflexiva deve assumir-se como *praxis*, o que significa que “o currículo de formação se vai construindo mediante um processo reflexivo de planificação-acção-avaliação, mediante uma relação dialógica” (Vieira e outros, 2006: 17) entre os participantes (professores cooperantes e formandos).

Estudos realizados no âmbito do paradigma do pensamento do professor (González, 1985; Shavelson e Stern, 1983, citados por Zabalza, 1994; Schön, 1987; Villar, 1990; Zabalza, 1994; Nóvoa, 1992; Vieira, 1993; Zeichner, 1993; Marcelo, 1999; Alarcão e Tavares, 2007) defendem que o ensino como prática reflexiva e valorizado os saberes que o professor adquire na própria acção docente.

O papel do professor cooperante tem vindo a ser reconhecida em alguns estudos, nomeadamente por aqueles que revelam que se constitui na principal fonte de influência na formação do futuro professor (Jacinto, 2003).

O início de estudos sobre a Prática Pedagógica Profissional no contexto da ESEP permitirá sensibilizar toda a comunidade desta realidade e da importância assumida pelos professores cooperantes no desenvolvimento das capacidades e atitudes reflexivas dos futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico.

O “corpus” teórico e prático deste presente trabalho está estruturado em duas partes ou marcos: um teórico e outro empírico, integrados no seu conjunto em cinco capítulos.

Os quatro primeiros capítulos pertencem ao marco teórico, onde tentamos realizar uma revisão bibliográfica a respeito do nosso tema, objecto de estudo:

No primeiro capítulo – Contexto de Formação e Investigação - tentamos fornecer uma caracterização do contexto de realização deste estudo a partir de algumas dimensões que reputamos mais relevantes.

No segundo capítulo – A formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal - situamos vários períodos históricos, incluindo o actual, com identificação de um conjunto de conhecimentos, ideologias e valores, disponíveis em cada época, que os poderes políticos seleccionaram para a constituição dos currículos de formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico.

No terceiro capítulo – A formação profissional de professores – descrevemos como a partir de diversos paradigmas que, expressando um conjunto de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino e dos professores e da sua formação, dão lugar a distintas práticas de formação.

O marco teórico é concluído com o quarto capítulo – O *practicum* na formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico, onde partimos da clarificação do significado que assume o ensinar e como o trabalho do professor se concretiza no currículo. Referimos as diferentes componentes do conhecimento do professor, revendo a

investigação sobre o lugar e a natureza do conhecimento profissional docente. Prestamos ainda atenção às funções docentes de planificação e avaliação. Finalmente, apresentamos a nossa perspectiva de como o praticum pode contribuir para a transformação dos saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção quotidiana e de como a supervisão das actividades de iniciação à prática profissional (em particular, o estágio) se organiza para que tal aconteça.

A segunda parte deste trabalho é composta pelo **marco empírico** constituído pelo Capítulo V onde definimos a metodologia da investigação (desenho, procedimento, amostra, descrição dos instrumentos utilizados para recolher informação) onde analisamos e interpretamos os dados a partir de uma perspectiva quantitativa (resultados descritivos através de diferentes análises estatísticas, tabelas de contingência e análise factorial) e qualitativa (categorização) e onde sintetizamos uma série de conclusões gerais e específicas, assim como definimos a prospectiva deste trabalho (futuras linhas de investigação). As referências bibliográficas e os anexos compõem a última parte do mesmo.

Tentamos redigir a tese procurando utilizar uma linguagem próxima do contexto português, sem embargo em muitas ocasiões optamos pela linguagem mais usual.

INTRODUCCIÓN

A partir de los años 80 en varios países la formación de profesores comienza a ser puesta en causa en estudios considerados hoy de referencia, como es el caso de Holmes Group (1986) Goodlad (1990), Perrenoud (1994) entre otros.

Es también a partir de entonces que se inician las reformas en las instituciones de formación de profesores, ampliándose simultáneamente el movimiento de profesionalización de la enseñanza.

Un interés de este género está suscitando, en consecuencia, en algunas instituciones de enseñanza superior, la creación de un campo autónomo y específico de investigación para la formación de profesores (Biddle y Anderson, 1986), provocando efectos indeseables de división del trabajo entre investigación “pura” y “aplicada” y separando esos investigadores sea del cotidiano de la formación, sea de las prácticas de enseñanza en las escuelas.

Sin embargo, en la última década, y por oposición a enfoques disciplinarios y fragmentados, se está produciendo propuestas para la reforma de la formación de profesores radicadas, sobre todo, en el ejercicio de una *práctica reflexiva* y en la adquisición de saberes y competencias agrupados en referenciales resultantes del análisis de las prácticas de enseñanza (Perrenoud, 1996).

Surgen, así, nuevos modelos de concepción y organización de la formación profesional de los profesores. La práctica profesional pasa a ser encarada como un espacio original y relativamente autónomo de aprendizaje y de formación para los prácticos y no como un dominio sencillo de aplicación de teorías elaboradas fuera de ella, en los centros de investigación y laboratorios.

Este centrar de la formación profesional sobre *las prácticas pedagógicas* obliga a la construcción de referenciales de competencias capaces de mejorar la práctica profesional y la formación de profesores.

Es en este sentido que surge en los planes formativos la componente de Práctica Pedagógica, cuya orientación se hace de forma articulada por la institución formadora y por la escuela donde se

realiza (D.L. nº 344/89), y que visa el desarrollo de la capacidad de movilización de los saberes necesarios para la resolución de los problemas planteados por la práctica docente en la vida diaria de las escuelas y de la capacidad de reflexión sobre las problemáticas emergentes de la acción docente en los respectivos contextos.

Es obvio que en este proceso formativo se vuelven relevantes las funciones de supervisión (Vieira, 1993; Alarcão, 2007) de los profesores cooperantes en la formación reflexiva de los futuros profesores, aspecto que particularmente nos interesa mucho estudiar.

En contextos de formación profesional, una orientación reflexiva debe asumirse como praxis, significando que “el currículo de formación se va construyendo mediante un proceso reflexivo de planificación-acción-evaluación, mediante una relación dialógica” (Vieira y otros, 2006: 17) entre los participantes (profesores cooperantes y alumnos).

Estudios realizados en el ámbito del paradigma del pensamiento del profesor (González, 1985; Shavelson y Stern, 1983, citados por Zabalza, 1994; Schön, 1987; Villar, 1990; Zabalza, 1994; Nóvoa, 1992; Vieira, 1993; Zeichner, 1993; Marcelo, 1999; Alarcão y Tavares, 2007) defienden la enseñanza como práctica reflexiva y valorizan los saberes que el profesor adquiere en la propia acción docente.

El papel del profesor cooperante se está haciendo reconocido en algunos estudios, nombradamente por aquellos que revelan que se constituye en la principal fuente de influencia en la formación del futuro profesor (Jacinto, 2003).

El inicio de estudios sobre la Práctica Pedagógica Profesional en el contexto de la Escola Superior de Educação do Porto (ESEP) permitirá sensibilizar a toda la comunidad de esta realidad y de la importancia asumida por los profesores cooperantes en el desarrollo

de las capacidades y actitudes reflexivas de los futuros profesores del 1.^{er} ciclo de la enseñanza básica.

El “corpus” teórico y práctico de este presente trabajo está estructurado en dos partes o marcos: uno teórico y otro empírico, integrados en su conjunto en cinco capítulos.

Los cuatro primeros capítulos pertenecen al marco teórico, donde intentamos realizar una revisión bibliográfica a respecto de nuestro tema, objeto de estudio:

En el primer capítulo – Contexto de Formación e Investigación - intentamos realizar una caracterización del contexto de realización de este estudio a partir de algunas dimensiones que consideramos más relevantes.

En el segundo capítulo – La formación de profesores del 1.^{er} ciclo de enseñanza básica en Portugal - situamos varios períodos históricos, incluyendo el actual, con identificación de un conjunto de conocimientos, ideologías y valores, disponibles en cada época, que los poderes políticos seleccionaron para la constitución de los currículos de formación inicial de profesores del 1.^{er} ciclo de enseñanza básica.

En el tercer capítulo – La formación profesional de profesores – describimos como a partir de diversos paradigmas que, expresando un conjunto de creencias y presupuestos sobre la naturaleza y propósitos de la escuela, de la enseñanza y de los profesores y de su formación, dan lugar a distintas prácticas de formación.

El marco teórico se concluye con el cuarto capítulo – El *practicum* en la formación de profesores del 1.^{er} ciclo de enseñanza básica, donde partimos de la aclaración del significado que asume el enseñar y cómo el trabajo del profesor se concretiza en el currículo. Referimos las diferentes componentes del conocimiento del profesor, revisando la investigación sobre el lugar y la naturaleza del

conocimiento profesional docente. Prestamos aún atención a las funciones docentes de planificación y evaluación. Finalmente, presentamos nuestra perspectiva de cómo el *practicum* puede contribuir para la transformación de los saberes académicos en saberes profesionales capaces de fundamentar y orientar la acción cotidiana y de cómo la supervisión de las actividades de iniciación a la práctica profesional (en particular, el año de práctica pedagógica) se organiza para que ocurra así.

La segunda parte de este trabajo está compuesta por el **marco empírico** constituido por el Capítulo V donde definimos la metodología de la investigación (diseño, procedimiento, muestra, descripción de los instrumentos utilizados para recoger información); donde analizamos e interpretamos los datos a partir de una perspectiva cuantitativa (resultados descriptivos a través de diferentes análisis estadísticas, tablas de contingencia y análisis factorial) y cualitativa (categorización) y donde sintetizamos una serie de conclusiones generales y específicas, así como definimos la prospectiva de este trabajo (futuras líneas de investigación). Las referencias bibliográficas y los anexos componen la última parte del mismo trabajo.

Intentamos redactar la tesis pretendiendo utilizar un lenguaje próximo del contexto portugués, sin embargo en muchas ocasiones optamos por el lenguaje más usual.

PRIMEIRA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I:

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução

Neste capítulo pretendemos caracterizar o contexto do nosso estudo referindo algumas dimensões que consideramos relevantes das condições de realização da presente investigação. Assim começamos do contexto macro, fazendo uma breve referência ao ensino superior português, seguida da caracterização da ESEP integrada no Ensino Superior Politécnico como meso contexto, para depois caracterizarmos o contexto micro da formação e da investigação.

2. Enquadramento contextual do estudo

2.1. Ensino Superior Português

As profundas transformações nas sociedades contemporâneas têm obrigado a mudanças na forma de encarar a educação e formação a nível do ensino superior sob diversos pontos de vista, sobretudo político, organizacional, científico e cultural. Estas mudanças têm envolvido contextos, actores e acções diversificadas e constituem uma resposta aos desafios como os da sociedade do conhecimento, da globalização, da crescente integração dos sistemas europeus de ensino superior e da especificidade educativa portuguesa neste processo (Simão e outros, 2005).

Ao ensino superior português é atribuída não só a missão da qualificação do mais alto nível dos portugueses, como ainda a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro).

Impõe-se considerar nesta fase de mudança das sociedades, portuguesa e internacional, as finalidades do ensino superior para se compreender as respostas formativas das instituições que ministram este tipo de ensino (Day, 2001).

Uma primeira finalidade respeita à aquisição de uma formação científica, humanística, profissional, técnica e artística, ao mais alto nível, bem como à sua validação quando adquirida externamente.

A criação, o desenvolvimento do conhecimento, a investigação e a experimentação em todas as suas formas bem como o desenvolvimento de actividades para aprofundar os valores imprescindíveis para a formação de pessoas responsáveis, críticas, solidárias e com um elevado espírito de cidadania constitui uma segunda finalidade (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro)

As instituições de ensino superior são em geral chamadas a realizar trabalho de investigação, desenvolvimento experimental e transferência de tecnologia, contribuindo assim para um ambiente propício à inovação, para além do ensino que ministram.

Em simultâneo com as duas anteriores surge uma terceira finalidade relativa à adequada diversidade de formações que com elevado nível de qualidade possam constituir-se como resposta adequada e satisfazer quer as expectativas, anseios e procura dos cidadãos, quer as necessidades sentidas pela sociedade em geral, quer ainda as necessidades da estrutura produtiva e da empregabilidade.

A relação da aprendizagem com a investigação desenvolvida nas instituições de ensino superior é um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e espírito crítico dos estudantes e, conseqüentemente, um dos motores do progresso tecnológico, social e cultural.

Estas finalidades são consonantes com os objectivos que a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, designada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), estipula para o ensino superior:

- a) “Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro).

O ensino superior, quer seja o ensino superior universitário, realizado em universidades ou em escolas ou institutos universitários não integrados, quer seja o ensino superior politécnico, ministrado em institutos politécnicos que integram duas ou mais escolas superiores, podendo ainda integrar outras unidades orgânicas, surge como um bem comum, mas assente numa lógica de diferenciação e de selecção para os diferentes papéis sociais (Simão e outros, 2005).

Constata-se neste cenário que o ensino superior configura um sistema binário de formação em que se atribui ao subsistema universitário a competência de saberes e capacidades de análise crítica, de empreendimento e de pesquisa que habilite os seus estudantes a contribuir para o avanço dos saberes e das respectivas aplicações e ao subsistema politécnico a competência de saberes numa perspectiva da sua aplicação crítica, e da procura da inovação dos procedimentos com base nos avanços dos conhecimentos científicos e técnicos:

“As universidades, os institutos universitários e as demais instituições de ensino universitário são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental”

“Os institutos politécnicos e demais instituições de ensino politécnico são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental” (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro)

A actual separação entre o ensino universitário e o ensino politécnico parece, pois, traduzir uma maior ênfase no ensino em ambiente de investigação e de construção teórica do conhecimento no

sector universitário, enquanto a natureza politécnica deve dar mais relevo ao ensino em ambiente de forte ligação com a aplicabilidade dos saberes.

Esta dicotomia baseada na atribuição diferenciada de competências tem sido contestada por alguns sectores da vida portuguesa (Souta, 1995).

Recordemos que a separação entre o ensino universitário e politécnico não é coisa recente. Já anteriormente, nos anos 70 do século XX, ocorreu a separação com a criação do então designado *ensino superior de curta duração*, de certo modo resultante da “imposição” a Portugal por instâncias internacionais como o Banco Mundial (Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro). A lógica subjacente era a distinção de algum modo das diferentes profissões. Para umas, era preciso uma formação de *excelência* e investigativa, para outras bastava uma qualificação mais especializada e mais de acordo com o mercado de trabalho.

Não podemos, contudo, deixar de referir que, no nosso entender, a investigação não pode ser apanágio de um ou outro subsistema.

Pelo contrário, a investigação e a produção de conhecimento nas esferas da actuação humana tem de ser um elemento fulcral na sociedade contemporânea portuguesa de modo a possibilitar a criação de quadros de inteligibilidade e da intervenção política, social, cultural, tecnológica, artística, entre outros (Simão e outros, 2005).

E, numa sociedade que se pretende assente na meritocracia, o apostar nas dicotomias, como aquelas que configuraram o ensino universitário *versus* o ensino politécnico, subalternizando um dos sistemas, não nos parece certo.

Pensamos ainda que as sociedades precisam de elites, mas de uma matriz elitista diferenciada em função do que se fez, das

competências adquiridas e não onde se fez. Só desta forma se anulará a diferenciação e distinção por *castas* e se promoverá a diferenciação e distinção por múltiplas formas de mérito.

Parece-nos ainda configurar a separação que perdurou durante muito tempo entre o saber teórico e o prático, entre o conhecimento e a acção.

Em nossa opinião, as instituições de ensino superior têm de encontrar novos caminhos para o seu desenvolvimento, garantir formações avançadas e diversificadas, abrir a formação a novos públicos, abrir caminhos ao relacionamento com os agentes económicos e sociais, valorizar o conhecimento que produzem, reforçar as redes de cooperação, ao mesmo tempo que apostam na melhoria da qualidade das respectivas linhas de investigação científica, de desenvolvimento tecnológico e de fomento da inovação (Simão e outros, 2005).

Um grau de ensino superior é uma qualificação nacional que certifica a posse de um conjunto de conhecimentos, competências e capacidades que deverão estar definidos *a priori*. Cabe às instituições de ensino superior atribuir esses graus através de um poder delegado pelo Estado.

As instituições de ensino superior universitário conferem os graus de licenciado, mestre e doutor enquanto que as do ensino superior politécnico conferem os graus de licenciado e mestre (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março).

2.1.1. Instituto Politécnico do Porto

O Instituto Politécnico do Porto (IPP), criado em 1985, é resultante do relançamento do ensino superior politécnico em Portugal iniciado em 1979. O Despacho 12/SEES/86, de 4 de Fevereiro,

determina o início do seu funcionamento. A Lei 54/90, de 5 de Setembro, ao conceder autonomia estatutária aos Institutos Superiores Politécnicos, permitiu ao IPP encetar o seu processo de autonomia, o qual veio a concretizar-se pelo Despacho Normativo de 76/95, de 29 de Novembro, e finalizar o regime de instalação.

No panorama nacional, o IPP distingue-se não só pela variedade de cursos que oferece, mas também pela sua implantação regional e dinâmica de crescimento.

Integram o IPP a Escola Superior de Educação e a Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo, o Instituto Superior de Contabilidade e Administração, o Instituto Superior de Engenharia e a Escola Superior de Tecnologia da Saúde, na cidade do Porto, a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão, na cidade de Vila do Conde e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras.

Estrategicamente a missão do IPP está orientada para o ensino não só do saber-conhecer, mas também do saber-fazer e saber-ser, procurando a excelência, o crescimento sustentado e a diversificação da oferta formativa como preconiza Delors, 1996.

2.2. A ESEP como instituição de formação de professores

A ESEP está localizada na Rua Dr. Roberto Frias, 602. Fica situada na freguesia de Paranhos da cidade do Porto, no denominado *pólo universitário* da Asprela. É uma zona preenchida predominantemente com estabelecimentos de ensino superior, quer públicos quer privados. Sendo uma instituição recente, a ESEP tem, no entanto, um longo passado como herdeira pedagógica da Escola do Magistério Primário do Porto, criada nos fins do século XIX (1883).

É uma escola da rede pública, instalada em sede própria, construída para o efeito nos anos 70. Faz parte da Rede de Escolas Associadas (ASPnet, Associated Schools Project Network) da UNESCO.

Em 1977, o Decreto-Lei 427-B/77, de 14 de Outubro, cria as Escolas Superiores de Educação integradas no *ensino superior de curta duração*, designação essa que, volvidos dois anos, é alterada para *ensino superior politécnico*.

Criada em 26 de Dezembro de 1979 pelo Decreto-Lei 513-T/79, a ESEP só entrou em funcionamento em 22 de Novembro de 1985. Mas, é no ano lectivo de 1986/87 que se inicia o seu desenvolvimento com a entrada dos primeiros alunos.

Funciona até 1998 em regime de instalação, altura em que os seus Estatutos (E_ESEP) são promulgados em Diário da República, IIª série (Despacho 5685/98 de 26 de Março), que no âmbito da Lei 54/90 de 5 de Setembro e dos Estatutos do IPP (E_IPP), consagram a sua autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira.

2.2.1. Objectivos institucionais

Constatamos aquando da criação da ESEP uma profunda mudança na política educativa portuguesa que, ao institucionalizar a formação a nível superior de todos os professores e educadores, vem delegar nas escolas superiores de educação a formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e do então designado ensino preparatório (correspondente ao actual 2.º ciclo do ensino básico). Passa a atribuir, ainda, a estas escolas um papel importante no tocante à formação em serviço e à actualização e reciclagem de docentes e profissionais de educação, com base no pressuposto de que a integração na mesma escola de formação dos

docentes para os ensinos pré-primário, primário e preparatório, é amplamente justificada como uma medida que tinha como objectivo o alargamento efectivo da escolaridade obrigatória.

Face ao mandato que lhe é atribuído aquando da sua criação, a ESEP definiu os seguintes objectivos estratégicos explicitados no Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo (RAA), 2003:

- **“Promover um modelo que interseccionasse a Formação, Investigação e Extensão**, incentivando um modelo de ensino-aprendizagem construtivista e investigativo, integrando na acção pedagógica dos projectos de investigação em curso na ESEP e adoptando uma política de investigação alargada que promova a qualidade e a relevância social;
- **Reformular cursos existentes e promover a criação de outros (licenciaturas e mestrados)**, reformulando cursos em funcionamento, adequando-os às alterações legislativas ou em função das avaliações que deles se vão fazendo, criando novos cursos em áreas inovadoras que possam cobrir novos interesses e solicitações do mercado;
- **Perspectivar a formação como projecto de formação contínua**, incrementando a proposta de *ensino ao longo da vida*, através de cursos de formação contínua, de formação especializada, complementos de formação, profissionalização em serviço e ensino à distância, bem como de acções de actualização pontuais;
- **Incentivar a qualificação de pessoas**, aprofundando os incentivos à formação permanente, à partilha e cooperação e investindo na formação avançada dos docentes, particularmente a nível de doutoramento;
- **Desenvolver a internacionalização e parcerias com outras instituições nacionais**, desenvolvendo parcerias para a formação/investigação, através de programas internacionais e

redes de cooperação com escolas e centros de acção social e educativa;

– **Desenvolver a investigação**, investindo na formação avançada dos seus docentes e apoiando os centros de investigação assim como os projectos de investigação pessoais e de grupos já existentes ou que se venham a criar.

– **Aprofundar a acção cultural**, implementando uma política de formação cultural que não se extinga no *curriculum* formal, mas se alargue e inscreva no meio ambiente, articulando o projecto de investigação/formação com a intervenção crítica e produtiva na comunidade.”

2.2.2. Oferta formativa para a docência no 1.º ciclo do ensino básico

À data da sua entrada em funcionamento, a ESEP começou por assegurar os cursos de formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (posteriormente, como resposta às necessidades da sociedade portuguesa, veio a criar outros cursos em áreas novas, nomeadamente de bacharelatos em Educação Social, Acção Social Escolar, Gestão do Património, Tradução e Interpretação da Língua Gestual Portuguesa que se transformaram posteriormente em licenciaturas bi-etápicas (Plano de Desenvolvimento da ESEP - PD).

No caso dos cursos de formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, a ESEP, com base numa interpretação autónoma do princípio da sequencialidade progressiva dos ciclos do ensino básico consagrado na LSBE (Art.º 13.º, pontos 4-7, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), define um modelo integrado para a docência nos seis primeiros anos de escolaridade.

Assim, os três primeiros anos da formação, conferentes de bacharelato, habilitam para a docência no 1.º ciclo do ensino básico e o quarto ano, sequencial e em articulação com os três anos anteriores, habilita para o 2.º ciclo do ensino básico nas diversas áreas disciplinares que o integram: Português e Inglês, Português e Francês, Matemática e Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Musical. Trata-se de uma especialização que, conferindo um Diploma de Estudos Superiores Especializados, se assume como equivalente à Licenciatura para efeitos profissionais e académicos.

Por força do Processo de Bolonha, a ESEP teve de reconfigurar a formação inicial de educadores de infância e dos professores para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, de acordo com a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, conjugada com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (Tabela 1).

Em decorrência desta legislação, a formação inicial de educadores de infância e dos professores para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico é impositivamente concebida em dois ciclos de formação: o primeiro, conferindo o grau de licenciatura e o segundo, o de mestre.

O acesso ao segundo ciclo de formação está condicionado à titularidade da licenciatura em Educação Básica (Art.º 11.º, ponto 2, Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro), com a duração de três anos e com 180 créditos.

Tabela 1: Sequência cronológica da oferta formativa para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

CURSO	GRAU	PORTARIA/ DATA
-------	------	-------------------

Professores do Ensino Básico	Variante de Português e Inglês	B/L	579/86, de 7 de Outubro
	Variante de Matemática e Ciências da Natureza		
	Variante de Educação Musical		
	Variante de Trabalhos Manuais		550/87, de 3 de Julho
	Variante de Educação Física		
	Variante de Educação Visual e Tecnológica		
	Variante de Português e Francês		
Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo	L	413-E/98, de 17 de Julho	
Educação Básica	L	1388/2007, de 24 de Outubro	

(1) B – Bacharelato; B/L – Bacharelato/Licenciatura; L – Licenciatura;

Na ESEP, a conceptualização da formação inicial de professores para o 1.º ciclo do ensino básico radica na licenciatura em Educação Básica a que se pode seguir um segundo ciclo, respectivamente, de um ano com 60 créditos ou de dois anos e 120 créditos, conforme habilitação profissional para professores do 1.º ciclo ou para professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

A licenciatura em Educação Básica, criada pela Portaria n.º 1388/2007, de 24 de Outubro entrou em funcionamento no ano lectivo de 2007/2008. Os segundos ciclos acima propostos, conferindo o grau de mestre, encontram-se em fase de aprovação ministerial.

Esta reconceptualização da formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico obrigou a que os outros cursos de formação inicial de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico não tenham aberto vagas no ano lectivo anterior ao deste estudo.

3. Caracterização do contexto de estudo:

3.1. A formação inicial de professores do ensino básico – 1.º ciclo na ESEP

O curso de formação de professores do ensino básico - 1.º ciclo da ESEP surge na sequência da extinção das Escolas do Magistério Primário e com a criação das Escolas Superiores de Educação.

Ao falar-se da formação inicial de professores torna-se necessário ter em conta que como instituição tem cumprido basicamente três tipos de função:

1. *“Formação de futuros professores, de forma a assegurar uma preparação que lhes possibilite assumir as funções profissionais que o professor deve desempenhar;*
2. *Controlo da certificação, garantindo que os futuros professores possuem a formação necessária ao exercício da docência.*
3. *Agente de mudança do sistema educativo, contribuindo simultaneamente para a socialização e reprodução da cultura dominante” (Marcelo, 1999).*

O Decreto-Lei n.º 59/86, de 21 de Março, no seu artigo 1.º, obriga as Escolas Superiores de Educação a organizar as suas actividades de formação inicial em cursos separados, orientados para a formação de:

- a) Educadores de Infância;
- b) Professores do Ensino Primário”.

Acresce ainda, por força do artigo 2.º do decreto acima referido que os *“cursos de formação de professores do ensino primário deverão contemplar uma formação complementar com vista à docência de uma área curricular do ensino preparatório”.*

Neste mesmo Decreto-Lei, a alínea a) do ponto 1 do artigo 3.º, prevê ainda que a formação destes profissionais tenha a duração de seis semestres e seja seguida de um ano de indução. Prevê ainda a alínea b) do mesmo ponto e artigo atrás referidos que a formação complementar se estenda por dois semestres para além dos seis iniciais e aos quais também se seguiria um ano de indução.

Os artigos 4.º e 5.º do citado Decreto regulamentaram o acesso a esta formação complementar nos seguintes termos: *“condicionado por limitações decorrentes da necessidade de recursos humanos e ainda por critérios de selecção decorrentes da natureza da formação anteriormente adquirida”*, sendo a sua realização necessariamente dependente do estabelecimento de *“regimes de associação com estabelecimentos de ensino superior universitário”*.

Atendendo à situação de indefinição referida no Despacho 78/MEC/86, de 3 de Abril, a Portaria n.º 352/86 de 8 de Julho, vem chamar a atenção para a flexibilidade do disposto no Decreto-Lei atrás referido e, no seu artigo 1.º, ponto 1, indica que *“as escolas superiores de educação poderão ministrar os seguintes cursos de formação inicial:*

- a) *Cursos de Educadores de Infância;*
- b) *Cursos de Professores do Ensino Primário;*
- c) *Cursos de Professores do Ensino Básico”.*

E, atendendo a que estes últimos cursos preparam para os seis primeiros anos de escolaridade básica, quatro anos de ensino primário e dois de ensino preparatório (actualmente designados de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, respectivamente) prevê, ainda, no seu ponto 2, a existência de seis variantes - Português e Francês, Português e Inglês, Matemática e Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física.

Decorre do artigo 8.º da citada Portaria a regulamentação da duração e estrutura do curso de professores do ensino primário, nos seguintes termos:

“1. A duração do curso de professores do ensino primário será de seis semestres.

4. Cada semestre terá a duração mínima de quinze semanas.

5. A carga horária total das disciplinas, seminários e actividades que integram o plano de estudos deverá situar-se entre 2 250 e 2 500 horas.

6. O curso incluirá obrigatoriamente componentes de Prática Pedagógica e de formação em Ciências da Educação, às quais serão atribuídas as seguintes parcelas da carga horária total:

a) Prática Pedagógica: 20% a 25%;

b) Ciências da Educação (não incluindo as metodologias específicas): 15% a 20%.”

No artigo 10.º da mesma Portaria prevê-se a existência em cada um dos cursos de disciplinas de opção (a incluir obrigatoriamente no caso dos cursos de professores do ensino primário um elenco que permitisse aos alunos a inscrição nos cursos de complemento de formação, regulamentados no artigo 16.º desta mesma Portaria, que cada escola se dispusesse a abrir).

Nos currículos de todos os cursos de professores do ensino básico então criados na ESEP, os três primeiros anos da formação são correspondentes de facto, no essencial, a cursos de Professores do Ensino Primário.

Ao longo do tempo as preocupações com uma formação mais adequada para o 2.º ciclo do ensino básico levaram a algumas reestruturações fazendo com que a formação generalista dos três primeiros anos se revelasse insuficiente quanto à formação para o 1.º Ciclo.

No ano de 1998, e devido às alterações introduzidas ao artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro), que obrigam à implementação de um conjunto de modificações nos cursos do ensino superior politécnico, foi publicada a Portaria n.º 413-E/98, de 17 de Julho por forma a dar cumprimento e concretização a um novo quadro jurídico que obriga à necessidade de converter em cursos de licenciatura os cursos da formação de professores do ensino básico – 1.º ciclo, cuja qualificação profissional era, até à data, adquirida com o grau de bacharel.

Assim, a Portaria n.º 413-M/98 de 17 de Julho, no seu artigo 1.º, vem autorizar o funcionamento do curso de formação de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo na ESEP.

Na tabela 2 são apresentados de forma sintética os dados relativos aos diplomas de criação e início de funcionamento do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo

Tabela 2: Criação legal do curso

	APROVAÇÃO DO CURSO	INÍCIO DE FUNCIONAMENTO
DIÁRIO DA REPÚBLICA	n.º 163	
DIPLOMA	Portaria n.º 413 - M/98	CURSO
DATA	17 de Julho de 1998	1998/99

A formação dos professores de ensino básico – 1.º ciclo surge então enquadrada pelos seguintes princípios propostos pelo Departamento do Ensino Superior do Ministério da Educação:

- a) “ que, nos cursos para educadores e professores do 1.º ciclo, salvo os constrangimentos contextuais, a valência da prática pedagógica seja integrada progressivamente ao longo do curso, com incidência maior no 4.º ano;
- b) que a integração das diferentes áreas disciplinares seja de forma a atenuar progressivamente a compartimentação de saberes ao longo do curso, em articulação com a vivência globalizante da prática pedagógica;
- c) que, tendo em conta que o trabalho de educadores e professores do 1.º ciclo é feito em níveis adjacentes, é pertinente a existência de um tronco comum, isto é, de um conjunto de saberes comuns, gerido com flexibilidade pelas instituições de formação;
- d) que, ao nível das problemáticas relacionadas com as aquisições fundamentais, deve ser contemplada a intercepção das formações para educadores e professores do 1.º ciclo, de forma a que os ciclos não se fechem sobre si mesmos, sem compreensão e conhecimento mútuos e, assim, se possa colmatar desde a formação inicial o tradicional hiato entre ciclos;
- e) que a carga horária dos currículos, em média, se situe entre 22 e 24 horas semanais”.

Com base nestes princípios, a formação dos professores do 1.º ciclo de ensino básico é conceptualizada como um processo que supõe simultaneamente o desenvolvimento de competências científicas, técnicas e pedagógicas e de natureza indagadora (Perrenoud, 1993), e a articulação entre teoria e prática como uma experiência vivida durante os processos formativos com o objectivo de preparar os futuros professores para as funções educativas (Montero e González, 1995; Formosinho, 2001; Alarcão e Tavares, 2007).

Ou seja, a concepção do curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo foi fortemente norteadada por dois princípios: o princípio da natureza

investigativa da formação consubstanciado na integração dos saberes, numa perspectiva interdisciplinar, de relação entre teoria e prática (Estrela, 1994) orientadas para o desenvolvimento de competências do mesmo tipo nos futuros professores e o princípio da adequação às exigências profissionais em função das quais devem ser seleccionados os conteúdos da formação e as respectivas formas de abordagem (Vieira, 1993).

O desenvolvimento destes princípios, no que respeita ao plano de estudos, aos programas das disciplinas e às práticas curriculares serviu de orientação à formação nas diversas componentes:

- Nas componentes de *formação cultural, social e ética* e de *formação educacional* deste grupo de docência (conjuntamente com o curso de Educadores de Infância) conduziu, ao longo dos dois primeiros anos, ao desenvolvimento de saberes transversais a toda a acção docente, visando a construção de uma cultura educacional como um todo, entendendo-se aqui por cultura educacional o conjunto de regras, normas e valores defendidos como missão pela instituição.
- Nas componentes das áreas de *docência e didácticas específicas*, implicou a inclusão dos conteúdos necessários ao que os futuros professores vão ensinar a aprender, valorizando o conhecimento que os alunos já possuem relativamente aos conteúdos disciplinares e às suas experiências, delas emergindo o desenvolvimento de aprendizagens baseadas na acção e na reflexão, no espírito de questionamento e na partilha de saberes, isto é, contextualizando as actividades de formação para facilitar a construção e mobilização dos conhecimentos numa perspectiva de articulação com conhecimentos já adquiridos de maneira a facilitar aos futuros professores o desenvolvimento do currículo de forma reflexiva, autónoma e crítica;
- Na componente de *iniciação à prática profissional*, incluindo o estágio, organizada ao longo do curso, levou ao desenvolvimento

progressivo do saber profissional do nível de ensino para o qual os futuros professores vão ser formados, nomeadamente assegurando a diversidade de contextos de observação de práticas profissionais relativas a esse nível, o conhecimento das realidades educativas próximas (nomeadamente o dos contextos não formais de atendimento à infância, tais como serviços culturais, hospitalares, e outros), a organização de práticas, por períodos ao longo do ano lectivo e em contexto profissional específico, visando o desenvolvimento do saber profissional através de intervenções pontuais e da sua reflexão.

3.1.1. Plano curricular do curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo

A análise dos diferentes planos de estudo da formação de professores institucionalizada ao longo do tempo, em Portugal, permite-nos perceber como o currículo formativo tem sido largamente influenciado e determinado pelas necessidades sociais, políticas, económicas, etc. da sociedade portuguesa em cada momento histórico considerado (Nóvoa, 1992).

Neste caso, é tomado o currículo no sentido tradicional do termo, segundo Pacheco (2001), equivalendo a um programa ou plano de estudos (conjunto de áreas disciplinares e de matérias), estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas.

A propósito do conceito de currículo, Pacheco define-o como “uma construção que deve ser estudada na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso e também na relação com o contexto de implementação, geralmente a escola ou instituição de formação” (Pacheco, 2001:18).

É também este o sentido que damos ao currículo formativo de professores do 1.º ciclo do ensino básico na ESEP.

Sobre o currículo de formação, Pacheco (2001) considera que subjacente ao mesmo está, implícita ou explicitamente, um modelo de professor, sendo que a sua construção deve ser estudada a partir das condições históricas e sociais em que se produzem as suas realizações concretas, na ordenação particular do seu discurso e ainda na relação com o contexto de implementação, a instituição de formação.

Acrescenta ainda que o currículo se define como:

“[...] um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas ou culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Pacheco, 2001: 20).

Assim, compreendemos a formação dos professores como um processo que exige actualização permanente do projecto humano, pessoal e científico que facilite o desenvolvimento de esquemas de pensamento e acção dos professores para virem a intervir de forma adequada quer nos grupos de educandos, quer nas instituições de educação (Jesus, 1996). Nesse sentido, a formação supõe sempre o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores com o objectivo de preparar os futuros professores para as funções educativas (Alarcão e Roldão, 2008).

Segundo Vieira (2006:20) um plano de estudos deve assentar num modelo integrador da formação que implique “a mobilização e

cruzamento dos contextos do conhecimento pessoal, público e partilhado” e coloque “a experiência dos formandos no centro da aprendizagem profissional”.

Por plano de estudos de um curso de formação inicial compreendemos o conjunto organizado de unidades curriculares (também designadas como disciplinas, possuindo objectivos de formação próprios e que são objecto de inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final), em que um estudante deve ter aprovação para obter o grau académico que esse curso confere.

Entendemos que a formação dos futuros professores deve proporcionar o desenvolvimento de competências científicas, técnicas, pedagógicas e de natureza indagadora, onde a articulação entre teoria e prática possa ser uma experiência vivida durante os processos formativos.

No nosso contexto, os conceitos de formação, informação e transformação entrecruzam-se, implicando uma (re)orientação metodológica das disciplinas que constituem o plano curricular do curso que aqui assume o sentido de um plano de estudos. O modelo de formação surge, portanto, baseado na integração dos diversos saberes que compõem as diferentes componentes de formação e que se orientam para a formação dos futuros professores na sua dupla dimensão: pessoalidade e profissionalidade (Alarcão e Roldão, 2008).

A discussão da formação de professores em Portugal tem assentado frequentemente no problema dos modelos de organização da formação compreendidos como “arranjos organizativos considerando a sequência, progressão das componentes e *locus* de exercício da formação” (Roldão, 2001).

A análise de diversos programas de formação de professores em Portugal permite-nos constatar a existência de arranjos

organizativos das diversas componentes de formação (Ministério da Educação e Cultura, 1986):

- **Formação Integrada** - A formação integra componentes científicas e pedagógicas (predominou na formação de professores no ensino secundário entre 1901 e 1930, voltando a ser implantada nas Faculdades de Ciências em 1971, desenvolvendo-se depois nas novas Universidades depois do 25 de Abril de 1974).
- **Formação Sequencial** - A formação científica surge separada da formação pedagógica, embora esta seja dada na sua sequência (surgiu nas Faculdades de Letras das Universidades a partir de 1987).
- **Formação Bi-etápica** - A formação científica e a formação pedagógica são encaradas como duas formações distintas, podendo ocorrer em momentos muito desfasados (predominou na formação dos professores do ensino secundário depois de 1930).
- **Formação em Exercício** - Destinada a professores em exercício, a formação pedagógica é feita nas próprias escolas, possibilitando uma articulação entre a teoria e a prática (foi institucionalizada na formação dos professores no ensino preparatório e secundário em 1979).
- **Formação em Serviço** – Corresponde à formação em exercício, com a diferença de que é realizada numa instituição superior (substituiu o modelo anterior em 1988).

No contexto dos princípios definidos pelo Ministério da Educação, a estrutura curricular do curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo assenta num tronco comum ao curso de educadores de infância, no âmbito dos dois primeiros anos, diferenciando-se a partir do 3.º ano pela intensificação da formação de carácter profissionalizante e de integração da teoria e prática, presidida por uma lógica de globalização e integração dos saberes que servem de suporte e fundamento à prática pedagógica e à reflexão sobre essa prática.

A frequência deste conjunto de disciplinas comuns permite que, ao fim dos dois anos, aqueles formandos, cuja escolha vocacional não estava conscientemente definida à entrada no ensino superior, possam transitar do curso escolhido no momento de ingresso no ensino superior para o curso desejado.

Ao tronco comum de disciplinas subjaz uma preocupação, por um lado, com a construção de saberes fundamentantes, transversais e comuns a todos os educadores/professores do 1.º ciclo e, por outro lado com a construção de uma cultura pessoal, enquadradora da disponibilidade para a compreensão do mundo e de uma docência social consciente.

Por isso, no 2.º ano, na componente de Prática Pedagógica considerou-se a necessidade de uma incidência no conhecimento e caracterização dos contextos institucionais e na observação e análise de situações educativas – Jardim de Infância e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico para qualquer um dos cursos.

No 3.º e 4.º anos, as práticas pedagógicas no curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo direccionam-se para a intervenção pedagógica nos contextos específicos em que estes profissionais actuam, isto é, nas escolas básicas do 1.º ciclo do ensino básico.

Procura-se, no âmbito da componente Prática Pedagógica que, na organização das actividades de iniciação à prática profissional, os formandos vivenciem um conjunto de situações que lhes permita a construção da sua profissionalidade docente, construção essa encarada como um processo intrínseco de desenvolvimento pessoal e profissional em que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal como preconiza Nóvoa (1992).

Ou, possibilite aquilo que Alarcão e Tavares (2007:52) consideram de “desenvolvimento humano” traduzido “num maior grau

de sensibilidade, de abertura, de disponibilidade, de abrangência, de reflexão, de flexibilidade e empatia, de lealdade, de solidariedade, de tolerância, perante os mais variados contextos” na busca de “uma percepção e compreensão diferentes dos problemas e das situações” em que aos formandos interagem.

Nesta lógica, a formação na componente Prática Pedagógica ocorre concomitantemente com a formação nas componentes de formação educacional, didáctica geral e específica e de formação cultural, social e ética, tendo como objectivo a progressiva integração nos contextos de desenvolvimento profissional e a construção de saberes pela constante dialéctica entre teoria e prática.

A tabela 3, abaixo apresentada, ilustra a estrutura curricular com a indicação da duração, carga horária e modalidade de funcionamento das disciplinas: teórica, prática e teórico/prática, seminário/estágio (RAA, 2003).

Embora o plano curricular surja composto por um número de disciplinas aparentemente excessivo, o mesmo é devido às necessidades do perfil de formação do professor que devem levar em consideração as do currículo do 1.º ciclo do ensino básico expressas no Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto.

Importa analisar o Decreto para compreendermos alguns pressupostos subjacentes à lógica da construção do currículo formativo dos professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, nomeadamente no que diz respeito às disciplinas e respectivos conteúdos formativos, cargas lectivas curriculares e tipologia.

O referido decreto, ao enunciar como missão estratégica para o sistema educativo nacional a construção de um projecto de sociedade que simultaneamente preserve a identidade nacional e assuma o desafio da modernização do país, consagra o domínio da língua portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições

múltiplas, a valorização da dimensão humana do trabalho e a formação pessoal e social como formações transdisciplinares.

As várias componentes curriculares nas suas dimensões: humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, são, portanto, configuradas como um espaço privilegiado para a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida activa quanto para a prossecução dos estudos.

Tabela 3: Organigrama da estrutura curricular da Licenciatura de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo

Ano	Disciplina	A/S	T	P	T/P	S/E
1.º	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	A			85	
	Gramática da Comunicação e Práticas do Discurso Pedagógico	A			85	
	Expressão Motora	A			75	
	Expressão Plástica	A			75	
	Tecnologia da Informação e Comunicação Educativa	A			60	
	Teoria da Educação: Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos da Acção e Investigação em Educação	S			80	
	Fundamentos Histórico-Políticos da Educação	S			40	
	Linguagem e Raciocínio Matemático	S			60	
	Ciências da Natureza I	S			60	
	Cultura Portuguesa	S			45	
	Língua Estrangeira	S			45	
2.º	Prática Pedagógica I	A			30	70
	Teoria do Currículo e Desenvolvimento Curricular	A	45	30		
	Expressão Musical	A			75	
	Expressão Dramática	A			75	
	Ciências da Natureza II	A			100	
	Texto Literário	S			45	
	Sociologia da Educação	S			60	
	História e Geografia de Portugal I	S			60	
	Linguística Descritiva Portuguesa	S			50	
	Matemática	S			80	
3.º	Prática Pedagógica II	A			40	95
	Observação, Análise e Intervenção nas Instituições Educativas e na Comunidade	A			105	
	Ciências da Natureza III/Ensino das Ciências	A			70	
	Matemática e Ensino da Matemática	A			110	
	Metodologia do Ensino da Língua Materna	A			90	
	Oficina de Expressões, Materiais e Artes	A			120	
	História e Geografia de Portugal II	S			45	
	Literatura para a Infância	S			45	
4.º	Prática Pedagógica III	A			50	350
	Projecto	A		50		
	Seminário de Acompanhamento de Projecto	A				105
	Filosofia da Educação	S			35	
	Introdução à Educação Especial	S			35	
	Disciplina de Opção (a)	S			45	

A/S – Anual/Semestral; **ST** – Aulas Teóricas; **P** – Aulas Práticas; **T/P** – Aulas Teórico-Práticas; **S/E** – Seminário/Estágio

No tocante à disciplina de opção, a ESEP disponibiliza um conjunto de quatro disciplinas em cada ano que cruzam transversalmente os vários cursos de formação inicial, possibilitando

simultaneamente a construção de saberes transversais e oportunidades de formação em conjunto (Tabela 4).

Tabela 4: Bolsa de opções

(a) Disciplinas de opção	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem ▪ Educação de adultos ▪ Dinâmica de grupo e metodologia sociodramática ▪ Educação familiar ▪ Formação pessoal e social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino precoce de línguas e culturas ▪ Ilustração do livro para a infância ▪ Literatura portuguesa ▪ Oficina de teatro na educação ▪ Património e escola

Como podemos verificar no Plano de Estudos, a natureza curricular das disciplinas é diversificada. Encontramos um conjunto de disciplinas que iniciam e aprofundam saberes que vão ser objecto de ensino, podendo por essa razão ser consideradas *básicas*. Existe ainda um outro conjunto de disciplinas que mobilizam conhecimentos relacionados com o domínio de intervenção do curso. São por essa razão *estruturantes*. Há outras que não tratam conteúdos a leccionar, mas alicerçam e integram-se no sistema conceptual dos mesmos. Por essa razão podemos considerá-las *fundamentantes*. São *instrumentais* as unidades que apontam para competências de tipo funcional e aplicadas as mais explicitamente ligadas às práticas pedagógicas (Simão e outros, 2005).

No que se refere à natureza curricular das disciplinas e ao número de créditos a cada uma atribuídos, a tabela 5 mostra a sua distribuição ao longo dos quatro anos que compõem o Plano de Estudos. O predomínio das disciplinas básicas e fundamentantes ocorre nos dois primeiros anos, dando lugar ao predomínio das estruturantes e aplicadas nos outros dois anos subsequentes.

Tabela 5: Distribuição das disciplinas quanto à sua natureza curricular

Ano	Disciplina	Natureza	Créditos (ECTS)
1.º	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Fundamentante	7
	Gramática da Comunicação e Práticas do Discurso Pedagógico	Estruturante	7
	Expressão Motora	Básica	6
	Expressão Plástica	Básica	6
	Tecnologia da Informação e Comunicação Educativa	Instrumental	5
	Teoria da Educação: Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos da Acção e Investigação em Educação	Fundamentante	7
	Fundamentos Histórico-Políticos da Educação	Fundamentante	4
	Linguagem e Raciocínio Matemático	Básica	5
	Ciências da Natureza I	Básica	5
	Cultura Portuguesa	Estruturante	4
Língua Estrangeira	Instrumental	4	
2.º	Prática Pedagógica I	Estruturante	9
	Teoria do Currículo e Desenvolvimento Curricular	Fundamentante	6
	Expressão Musical	Básica	6
	Expressão Dramática	Básica	6
	Ciências da Natureza II	Básica	8
	Texto Literário	Básica	4
	Sociologia da Educação	Fundamentante	5
	História e Geografia de Portugal I	Básica	5
	Linguística Descritiva Portuguesa	Estruturante	4
Matemática	Básica	7	
3.º	Prática Pedagógica II	Aplicada	11
	Observação, Análise e Intervenção nas Instituições Educativas e na Comunidade	Estruturante	8
	Ciências da Natureza III	Estruturante	6
	Matemática e Ensino da Matemática	Estruturante	9
	Metodologia do Ensino da Língua Materna	Estruturante	8
	Oficina de Expressões, Materiais e Artes	Estruturante	10
	História e Geografia de Portugal II	Básica	4
Literatura para a Infância	Básica	4	
4.º	Prática Pedagógica III	Aplicada	35
	Projecto	Aplicada	5
	Seminário de Acompanhamento de Projecto	Aplicada	10
	Filosofia da Educação	Estruturante	3
	Introdução à Educação Especial	Básica	3
	Disciplina de Opção (a)	Fundamentante	4

Nesta organização curricular, a Prática Pedagógica é vista como parte integrante da formação, o espaço indispensável para a observação e análise de situações reais que permitem a consciencialização gradual dos diferentes papéis que o professor é chamado a desempenhar, da relação desses papéis com a maneira como ele vê e vive a escola e a comunidade, isto é, com as suas concepções e representações e ainda, o desenvolvimento das competências requeridas para uma acção educativa eficiente e gratificante (Marcelo, 1999).

Pretende-se ainda formar professores não só com um domínio do saber científico e pedagógico-didáctico, mas também com capacidade de adaptação à mudança e interessados na inovação pedagógica e na intervenção na escola, no sistema educativo e no processo social (Porlán e Rivero, 1998).

Como podemos verificar pela análise do plano curricular acima apresentado, a componente de Prática Pedagógica faz parte da estrutura curricular a partir do 2.º ano, sendo no 4.º ano que ocorre o estágio integrado, e as actividades a ela inerentes realizam-se em períodos de duração crescente e de responsabilização progressiva dos formandos.

A diversidade de contextos em que as actividades de iniciação à prática profissional decorrem, envolve alunos de idades e níveis de desenvolvimento diferenciados, ambientes escolares, culturais e sociais distintos e permite a observação e análise reflexiva de situações educativas únicas e singulares que, por essa razão, requerem intervenções adequadas às características dos contextos humanos, simbólicos e materiais, e o alargamento das experiências pela partilha.

No 4.º ano, a existência de uma disciplina como a Filosofia da educação permite que se constitua um espaço de reflexão crítica aprofundada e globalizante sobre a problemática da educação, as práticas educativas e os seus fundamentos (Porlán e Rivero, 1998).

Do mesmo modo, uma vez que a prática pedagógica continuada permite uma melhor identificação de necessidades educativas especiais, a disciplina de Introdução à Educação Especial favorece o entendimento do currículo como instrumento dinamizador do processo de integração/inclusão da diversidade (Zabalza, 1987).

As disciplinas de opção, podendo cruzar transversalmente vários cursos de formação inicial, poderão dar origem a turmas de composição heterogénea quanto aos cursos de origem dos alunos e proporcionar o cruzamento de saberes variados o que constitui certamente um factor de enriquecimento.

O facto de haver no currículo uma disciplina que habilita para a utilização das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, permite aos formandos preparação e experiência neste domínio, bem como a sua integração na prática profissional. As Tecnologias da Informação e da Comunicação, pela importância que assumem nas sociedades actuais e pelo seu carácter simultaneamente instrumental e transformador em todos os domínios do saber, desempenham um papel de relevo na medida em que proporcionam o conhecimento das transformações operadas no mundo simbólico pelos avanços do saber e da tecnologia e o desenvolvimento de uma cultura de auto-formação partilhada (Silva e Silva, 2005).

As didácticas específicas ou metodologias de ensino das diversas disciplinas surgem logicamente enlaçadas com os conteúdos das matérias que se ministram na medida em que se percebe que devem ser realizadas interdisciplinarmente.

No plano curricular, a abordagem à investigação é concretizada enquanto conhecimento a desenvolver com os conteúdos das metodologias de investigação ministrados na disciplina de Teoria da Educação e enquanto práticas de experimentação na própria formação desenvolvidas nas actividades de iniciação à prática profissional e estágio. Como estratégia formativa a investigação-acção faz parte dos princípios que orientam toda a formação com vista ao desenvolvimento de competências de indagação, de análise e interpretação dos fenómenos educativos, de selecção de estratégias e resolução de problemas, de formulação de hipóteses e previsão de resultados, ou seja, de conceptualização das práticas educativas para o saber profissional contextualizado.

Na organização do plano curricular, na atribuição da carga horária às diversas disciplinas é considerado o tempo utilizado em sessões de ensino de natureza colectiva, designadamente em sala de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial para assegurar um nível de conhecimentos que possibilite ao futuro professor o desempenho adequado das funções que o esperam.

Em decorrência, a creditação das diversas disciplinas tem por base a unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente sessões de ensino quer de natureza colectiva quer de orientação pessoal, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação.

A carga horária bem como o número de créditos atribuídos às componentes de formação para a docência e das didácticas específicas (1320 horas com 110 créditos no seu todo) constituem índices reveladores da importância atribuída ao conhecimento dos conteúdos necessários ao que os futuros professores vão ensinar.

De igual forma a carga horária e o número de créditos da componente de formação Prática Pedagógica (635 horas com 55 créditos) indicia o valor dado à prática profissional como espaço de aprendizagem e de formação. E dentro desta componente, a ênfase vai para a Prática Pedagógica III (400 horas com 35 créditos) onde o estágio se integra.

3.1.2. Dispositivos de formação

De acordo com o Plano de Estudos, para a promoção da formação integral do Professor do Ensino Básico – 1.º Ciclo, consideram-se os seguintes objectivos a desenvolver ao longo do curso:

- “Valorizar a sua experiência pessoal, convicções, valores, tipos e níveis de saberes, enquanto seres com uma individualidade própria e portadores de uma cultura que é importante consciencializar, preservar e alargar na consideração e contactos reflectidos com a variedade das culturas presentes nas escolas;
- Desenvolver e consolidar competências heurísticas, necessárias à concretização da acção educativa/ ensino, enquanto potenciadoras da construção do saber, saber-fazer e saber-ser, estar e saber-fruir;
- Fomentar a construção de conhecimentos culturais, científicos, técnicos, pedagógicos e de indagação, numa perspectiva de desenvolvimento articulado da personalidade e profissionalidade;
- Potenciar o desenvolvimento de capacidades investigativas, pelo exercício da reflexão e investigação sobre, para e na acção, em contextos ecologicamente considerados para o desenvolvimento de competências de agir e reagir perante

situações educativas/de ensino sempre complexas e únicas, como estratégia de desenvolvimento do saber profissional;

- Promover a consciencialização dos papéis e funções que podem configurar os níveis de autonomia dos futuros educadores/professores nos diferentes contextos sociais, nos quais se inserem as suas práticas educativas, visando a sua progressiva intervenção na sala, na instituição educativa, na comunidade envolvente e na comunidade em geral;
- Promover a concepção, elaboração e desenvolvimento de projectos educativos e curriculares contextualizados na Escola e na Turma bem como na Comunidade;
- Proporcionar actividades que visem a gestão curricular flexível, diferenciada e adequada;
- Promover o desenvolvimento, nos formandos, de processos de auto-análise com vista à auto-consciencialização progressiva dos seus próprios níveis de desenvolvimento e à capacidade de reformular estratégias de pensamento e acção.

No 2.º ano, a formação na componente Prática Pedagógica concretiza-se em actividades de iniciação à prática profissional, organizadas em três semanas de 25 horas cada. Em duas dessas semanas, as actividades são desenvolvidas conjuntamente com os formandos do curso de Educação de Infância, com o objectivo de que possam interagir, partilhando saberes, experiências e representações, construindo conhecimento sobre o outro nível de educação/ensino com vista a um referencial educativo em que a educação é conceptualizada como um todo.

Em decorrência, a Prática Pedagógica do 2.º ano é organizada pelos docentes supervisores dos dois cursos que em conjunto desenvolvem seminários pré e pós os períodos de iniciação à prática profissional contextualizada. A metodologia de formação utilizada é o Trabalho de Projecto.

No 3.º ano, as actividades de iniciação à prática profissional são desenvolvidas durante quatro semanas em escolas do 1.º ciclo do ensino básico. É objectivo destas actividades práticas que os formandos desenvolvam competências necessárias à compreensão dos vários contextos, mobilizando saberes de interacção pessoal e social e manifestando atitudes de cooperação, respeito pelo outro e participação democrática, numa perspectiva de trabalho colaborativo.

No 4.º ano, o estágio que constitui o espaço formativo que suporta o nosso estudo, decorre numa escola básica do 1.º ciclo ao longo de todo o ano, três dias por semana. Em cada sala de aula são integrados dois estagiários. Esta opção parte do pressuposto de que a interacção entre pares, para além do seu valor formativo, potencializa a co-construção de experiências de aprendizagem, de saberes.

3.1.3. O estágio

O estágio ocorre em data posterior ao começo das aulas na ESEP, sendo que neste período os formandos têm a possibilidade nas aulas teórico-práticas de reflectir sobre as suas concepções profissionais, isto é, sobre formas de conceptualizar o que a docência representa para eles como profissão no pressuposto de que o “marco organizativo de cada profissão - quer seja desenhado pelos próprios membros quer lhes seja imposto por uma entidade - constitui o paradigma referencial básico para quem pretende exercê-la” (Loureiro, 2001:112). É também um período em que se pretende desocultar expectativas, dúvidas e receios dos formandos, de forma a minimizar as suas naturais angústias face a situações ainda desconhecidas.

O estágio possui duas etapas: a primeira etapa é essencialmente dedicada ao conhecimento do contexto educativo, abrangendo não só os conhecimentos relativos à escola com os seus

recursos humanos (professores, alunos, funcionários, famílias) e materiais, como também ao meio físico e social envolvente. A finalidade desta etapa é permitir, por um lado, que os formandos desenvolvam um saber contextualizado para que possam co-construir, implementar e avaliar o projecto curricular da turma onde estagiam e simultaneamente colaborar na implementação do projecto curricular de escola e, por outro lado, desenvolver competências básicas relativas ao trabalho de equipa, à organização da escola e à investigação educativa.

Na etapa subsequente, os estagiários asseguram o processo de ensino-aprendizagem de forma continuada sob supervisão do professor cooperante, assumindo progressivamente decisões inovadoras e pessoais, orientadas explicitamente por critérios e princípios educativos.

O estágio constitui uma etapa fulcral no desenvolvimento profissional dos futuros professores na medida em que para gerir o processo de ensino-aprendizagem necessitam de mobilizar integradamente os saberes relativos às áreas disciplinares do 1.º ciclo do ensino básico, conteúdos curriculares, e às condicionantes individuais, sociais e culturais.

Trata-se aqui de desenvolver as competências para as quais o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário aponta:

- “Promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.
- Promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

- Exerce a sua actividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.
- Incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n. 240/2001, de 30 de Agosto).

Especificamente para o desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico pretende-se que cada estagiário adquira competências no domínio quer da concepção e desenvolvimento quer da integração do currículo nacional (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Trata-se, pois, de desenvolver “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” e de “promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania responsável, enquadrada nas opções do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei n. 240/2001, de 30 de Agosto).

Em decorrência, o Plano de Estudos do curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo tem forçosamente de convocar saberes das áreas curriculares do 1.º ciclo do ensino básico: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística.

Neste sentido, na conceptualização do currículo de formação consideraram-se importantes no conjunto dos saberes do futuro professor:

- **O conhecimento das finalidades educativas**, que pressupõe a análise aprofundada dos fundamentos antropológicos, filosóficos, ideológicos, históricos e culturais, à luz de valores e princípios consentâneos com a contemporaneidade. Ou seja, um conhecimento que implica, no próprio professor, uma consciencialização do seu «papel» e da formação que lhe é inerente, de modo a que possa, com legitimidade e segurança, conceber as linhas orientadoras da sua acção educativa, bem como as práticas correspondentes;
- **O conhecimento dos conteúdos curriculares**, que inclui o conhecimento dos conceitos estruturantes das diferentes áreas do saber, bem como as relações que entre eles se estabelecem. Este tipo de conhecimento supõe as diferentes formas de selecção compreensiva e organização holística dos conteúdos, bem como a forma de integrar conteúdos novos numa lógica construtivista da aprendizagem;
- **O conhecimento pedagógico geral**, alicerçado nos conhecimentos das Ciências da Educação devidamente articulados entre si, que, de resto, fundamentam também todos os conhecimentos que abaixo se referem, pressupõe o conhecimento dos fundamentos histórico-políticos da Educação, epistemológicos e metodológicos da intervenção educativa.
- **O conhecimento do currículo** que, centrado no desenvolvimento de competências essenciais e pressupondo uma gestão diferenciada, adequada e flexível, implica o aprofundamento dos elementos curriculares (objectivos, conteúdos, actividades de ensino-aprendizagem, recursos e materiais curriculares e avaliação de processos e resultados), de modo a garantir um desempenho consistente e rigoroso na planificação e gestão curricular no âmbito dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma;
- **o conhecimento didáctico** que, referindo-se à compreensão e domínio dos diferentes modos de ensinar um determinado

conteúdo curricular num dado contexto e à luz dos diferentes modos de aprender, implica conhecer as estratégias e os procedimentos mais adequados, tendo em vista a orientação dos alunos no seu processo de aprendizagem;

- **O conhecimento do contexto** que implica conhecer as estruturas escolares, as suas características a nível físico e humano, a sua cultura bem como o ambiente e os interesses da comunidade em que a escola se encontra integrada;

- **O conhecimento dos alunos** que implica conhecer como os alunos aprendem e se desenvolvem. Este tipo de conhecimento leva à utilização da observação como estratégia facilitadora da recolha de informação acerca das percepções, atitudes dos alunos e do seu modo de desenvolvimento;

- **A capacidade** de integrar de forma global e sistémica estes conhecimentos e de os mobilizar de forma contextualizada na acção educativa (Schulman, 1987, citado por Arends, 1995).

Para a consecução dos objectivos integradores, ressaltam do currículo de formação as disciplinas de **Projecto** e **Seminário de Acompanhamento de Projectos**.

A disciplina de Projecto, pela abordagem holística do *Currículo* que preconiza, é direccionada para a concepção de *Projecto* como uma representação antecipadora da acção, nela se pretendendo que os formandos assimilem as bases científicas necessárias à concepção, elaboração e implementação de projectos em consonância com uma prática docente contextualizada e enriquecedora da acção educativa da instituição escolar encarada à luz das condições de produção do conhecimento sobre a realidade escolar.

Pretende-se, pois, nesta disciplina que os alunos desenvolvam a capacidade de problematizar a realidade educativa

com a qual se confrontam na sua Prática Pedagógica, promovendo o aprofundamento de algumas áreas do saber.

A escolha dos temas a investigar é feita pelos formandos em função dos seus interesses e das dificuldades encontradas durante as actividades de iniciação à prática profissional.

O acompanhamento dos projectos dos formandos é realizado por uma equipa de docentes que assegura o Seminário de Acompanhamento de Projectos, os quais são disponibilizados numa plataforma em formato digital. Cada aluno possui um Dossier virtual próprio, ao qual apenas os docentes podem aceder, na rubrica Dossier de Projecto.

Na disciplina de Seminário de Acompanhamento de Projectos, concebida, portanto, como um espaço plural de formação, de reflexão multi e interdisciplinar, desenvolvido com a colaboração de uma equipa de docentes das várias áreas científicas, os formandos encontram o suporte necessário à integração dos diversos saberes por forma a que, por homologia, também o consigam na sua prática.

Partilham-se neste espaço de processamento de informação e de tomada de decisões os construtos dos diversos intervenientes no processo formativo (Zabalza, 1994).

Em perspectiva está o confronto dialéctico entre teoria e prática num processo onde predomina a investigação-acção como forma de promover o desenvolvimento profissional dos formandos e o desenvolvimento dos contextos de acção educativa (Vieira et al, 2006).

O conjunto das disciplinas **Prática Pedagógica** onde se inclui o estágio, **Projecto** e **Seminário de Acompanhamento de Projectos** configura um espaço onde os formandos podem “obter conhecimento, destreza e disposição para comprometer-se numa actividade racional são e moralmente justa”, adoptando “uma postura responsável na

realização dos propósitos e das condições escolares” e que adquiram a capacidade de se desenvolverem profissionalmente com autonomia” (Zeichner, 1988).

Quando num plano formativo como o do curso de professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo surge o contributo de disciplinas como as acima referidas, pensamos que está favorecida a compreensão de que a acção educativa não depende exclusivamente nem da Psicologia, nem da Sociologia da Educação, nem da Filosofia, nem da Didáctica, etc, porque todas estas ciências convergem na facilitação e compreensão das diversas situações educativas e na assumpção da tomada de decisões em novas intervenções pedagógicas mais conscientes, porque mais informadas.

O acompanhamento do estágio de cada futuro professor é realizado por dois docentes: o supervisor, professor da ESEP, e o professor cooperante, professor da turma da escola básica do 1.º ciclo onde o estagiário desenvolve a sua prática profissional (Regulamento de Estágio, RE). É este que acompanha de forma sistemática e que assume, em conjunto com o estagiário, a co-responsabilização pela concepção, implementação e avaliação dos projectos curriculares de turma e de escola.

A avaliação do desenvolvimento das competências pessoais e profissionais dos estagiários, constituindo uma dimensão do processo formativo, é negociada e assumida em conjunto pelo supervisor, pelo professor cooperante, pelo estagiário e o seu par pedagógico em três momentos:

- Nos dois primeiros momentos, ocorrendo um em Dezembro, após o período de cariz observacional participante, de colaboração e intervenção pontual nas actividades lectivas dos professores cooperantes bem como de integração no contexto escolar, e o outro, no final do 1.º semestre, a avaliação intercalar possui carácter

formativo e qualitativo e destina-se a monitorizar o processo de formação pessoal de cada estagiário, identificando aspectos da evolução do seu desenvolvimento profissional.

A avaliação engloba parâmetros relativos à planificação, experimentação e avaliação curriculares e ainda à integração na cultura identitária da escola. Privilegia-se a auto e hetero-avaliação num processo de partilha em que cada um dos intervenientes (estagiário e par pedagógico, professor cooperante e supervisor) expressa as suas perspectivas quanto ao desenvolvimento formativo de cada formando. Desta avaliação é elaborada uma síntese avaliativa onde se espelham os progressos alcançados e os compromissos numa melhoria dos aspectos menos conseguidos em cada parâmetro de avaliação.

- No terceiro momento, que ocorre no final do estágio, com carácter sumativo, envolvendo os mesmos intervenientes, a avaliação destina-se a identificar os níveis de desempenho profissional atingidos por cada estagiário, em cada um dos parâmetros que consubstanciam o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo.

Este momento final de avaliação decorre em duas fases subsequentes: na primeira, é dada “voz” às perspectivas dos estagiários quanto ao seu processo de formação prático, isto é, quanto à forma como se processou o desenvolvimento das suas competências profissionais ao longo do estágio confrontadas com as perspectivas do professor cooperante e do supervisor.

Na segunda fase, os estagiários são confrontados com o preenchimento de uma grelha de avaliação constituída pelos mesmos parâmetros que abrangem os vários domínios da sua actuação docente. O *portefolio* constitui um elemento fundamental de avaliação

do progresso dos estagiários na prática pedagógica (Ficha curricular – FC, 2007/08).

A valorização de cada parâmetro é ponderada em função do contributo dos vários aspectos que o integram (Documentos da avaliação - DA). Cada parâmetro contém, pois, diversos aspectos específicos aos quais se atribui uma classificação quantitativa numa escala de 0 a 20 valores, sendo que o nível zero resulta da ausência de elementos de avaliação por razões imputáveis à ausência do formando. Os restantes níveis, de um a cinco, são conceptualizados por forma a que cada nível subsequente a outro corresponda a um desempenho profissional de ordem superior. Os níveis um e dois são indicadores de que o desenvolvimento das competências profissionais do estagiário não é satisfatório, deixando prever que o mesmo não seja capaz de assumir, com autonomia, *a posteriori*, o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Os níveis três, quatro e cinco indiciam a capacidade do estagiário construir e re(construir) saberes com autonomia, isto é, desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

A atribuição da nota do estágio é da responsabilidade conjunta do supervisor e do professor cooperante.

3.2. Acesso ao curso e regime de avaliação adoptado

Wilson (1992) considera que a selecção para a formação inicial de professores é muito importante pela conexão que se estabelece entre a profissão docente e os futuros docentes.

O curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo forma profissionais da educação de natureza generalista, daí que a proveniência da formação dos alunos candidatos ao curso não contemple na sua formação qualquer área específica.

A preparação anterior exigida para ingresso no curso é, pois, o 12.º ano de qualquer área, e como disciplinas específicas, o Português e uma das seguintes: Filosofia, Matemática, Desenho, Literatura Portuguesa.

As razões subjacentes à escolha destas provas de ingresso prendem-se com o facto de o Português ser um conhecimento indispensável, transversal a qualquer formação, a Filosofia e a Matemática por se considerar que fomentam a estruturação do pensamento, característica basilar do desenvolvimento pessoal e profissional, e o desenvolvimento do pensamento lógico sobre os fenómenos a considerar e o Desenho porque facilita o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação fundamentais para a acção docente.

O acesso ao curso é limitado pelo *numerus clausus* proposto pela ESEP tendo em conta os recursos físicos e humanos de que dispõe e as necessidades sociais do tipo de formação.

No tocante à avaliação e relativamente ao desenvolvimento do curso, os critérios de avaliação estão explicitados em cada uma das disciplinas que integram o plano curricular e assentam em múltiplos instrumentos: testes escritos, trabalhos práticos, análise de textos e *portfolios*, etc. Cada um destes instrumentos de avaliação supõe sempre uma reflexão entre professor(es) e formando(s) posterior à sua concretização.

É sobretudo nas actividades de iniciação à prática profissional onde o estágio se enquadra, que a avaliação integra as opiniões dos docentes da escola de formação, formandos e professores cooperantes dos contextos onde esta se realiza.

Nesta componente de formação as estratégias de avaliação contemplam oportunidades de desenvolvimento de competências de auto e hetero-avaliação, o que integra avaliação e formação.

Conforme o Regulamento de Frequência e Avaliação (RFA), as actividades de avaliação formativa decorrem ao longo da concretização das disciplinas e a avaliação sumativa ocorre no final de cada disciplina, de acordo com o calendário escolar anualmente organizado. Este calendário contempla dois tempos de avaliação sumativa: um, no final do 1.º semestre, e outro, no final do 2.º semestre, constituindo-se estes tempos como a primeira época de avaliação. A segunda época de avaliação, a de recurso, decorre no mês de Setembro de cada ano lectivo.

No que se refere à avaliação das actividades de iniciação à prática profissional, é no final de cada período de prática que, baseados nos itens de análise/reflexão e nos objectivos de formação de cada período, os professores cooperantes e os supervisores da instituição de formação, juntamente com os formandos, elaboram a síntese das opiniões de cada interveniente, constituindo-se esta como o instrumento de avaliação.

Quanto ao estágio, a avaliação acontece em dois momentos específicos do ano: o primeiro, no final do 1.º semestre, com carácter formativo de avaliação dos processos de desenvolvimento dos formandos e das influências dos contextos e das estratégias de supervisão nele influentes, visando a consciencialização de todos os intervenientes no processo do que há a transformar para a melhoria da qualidade de formação na prática; o segundo momento, no final do estágio, com carácter sumativo, avalia-se o desenvolvimento das competências dos futuros professores tendo por base os objectivos de formação e o perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

A obtenção do grau de licenciatura está condicionada à aprovação em todas as disciplinas que compõem o plano curricular.

A classificação final do curso é a média aritmética ponderada, arredondada à unidade mais próxima, das classificações das disciplinas que integram o plano de estudos.

3.3. Relação entre instituições de formação: ESEP – escolas básicas do 1.º ciclo

Para a realização das actividades de iniciação à prática profissional, onde se inclui o estágio, torna-se necessária a colaboração entre instituições de ensino superior que asseguram a formação inicial de professores e as escolas, contextos profissionais.

Moreira (2006:110) defende que as instituições de ensino superior e as escolas, enquanto parceiras na formação inicial e contínua de professores, deveriam estabelecer “processos dialógicos de desenvolvimento profissional, assentes em modalidades participadas e indagatórias da acção profissional”, terminando com o distanciamento que habitualmente existe entre ambas as instituições.

Esta autora apresenta resultados de um programa de avaliação da formação de supervisores que comprovam o quanto o diálogo entre as escolas e as instituições de ensino superior pode ser profícuo na construção de conhecimento profissional, beneficiando ambas as partes.

A instituição de ensino superior apoia “o desenvolvimento da investigação nas escolas, proporcionando um conhecimento e experiência em métodos de investigação, divulgando e publicitando o trabalho do professor, fornecendo um ponto de vista externo e permitindo o acesso facilitado à formação em áreas relacionadas com a investigação pedagógica” (Moreira, 2006:111). Simultaneamente desenvolve a sua própria investigação.

Por sua vez, as escolas, detentoras de “conhecimento e experiência de rotinas, políticas e procedimentos escolares”, ao viabilizarem a realização da investigação, obtêm apoio na construção e alargamento do conhecimento profissional, podendo reinvesti-lo na prática pedagógica nos contextos da acção educativa (Moreira, 2006:111-112).

A colaboração entre ESEP e os centros de estágio é assegurada mediante um Protocolo de Colaboração (PC), estabelecido no início de cada ano lectivo e com a duração de um biénio.

O PC é construído a partir do Regulamento de Estágio que consagra o regime de funcionamento e as normas de avaliação dos formandos neste âmbito.

O PC é assinado pelo Presidente do Conselho Directivo da ESEP e pelo Presidente do Agrupamento Vertical a que a escola básica do 1.º ciclo pertence ou pelo director do centro educativo, depois de contactados os professores cooperantes para obter o seu acordo, pelo professor cooperante e pelo par de estagiários. Este protocolo é posteriormente submetido à homologação pela Direcção Regional de Educação do Norte.

As escolas do 1.º ciclo do ensino básico que colaboram com a ESEP estão localizadas em diversos pontos da Área Metropolitana da Porto, a qual agrupa catorze concelhos. São, na sua grande maioria da rede pública. A colaboração com instituições particulares (colégios) ocorre também, mas em menor número e apenas nas actividades de iniciação à prática profissional dos 2.º e 3.º anos do currículo de formação inicial.

Para a realização do estágio do 4.º ano, a colaboração é restringida a escolas da rede pública na medida em que seus

projectos educativos são mais consentâneos com o projecto de formação.

A selecção dos diferentes centros de estágio obedece a vários critérios, nomeadamente, se possuem projectos educativos inovadores e de transformação social, uma cultura de trabalho colaborativo, professores cooperantes com experiência profissional relevante e fortemente motivados para o desenvolvimento da sua profissionalidade docente, e se abrangem populações provenientes de diferentes culturas.

A boa aceitabilidade por parte das escolas básicas do 1.º ciclo para funcionarem como centros de estágio constitui um factor credível da forma de encarar a cultura colaborativa como promotora de processos de renovação da escola e de produção do conhecimento profissional.

3.3.1. Funções dos supervisores – professores cooperantes

3.3.1.1. Funções dos supervisores

O professor cooperante é o professor titular de uma turma que acolhe na sua sala e nas suas aulas os estudantes da formação inicial, participando na sua iniciação à vida e ao mundo profissional.

Desempenha um papel essencial na iniciação às práticas de desenvolvimento curricular e nas práticas relacionais, bem como na certificação da qualificação profissional.

É um profissional que se insere no projecto da instituição de formação, de livre vontade. A sua selecção e o seu conteúdo funcional dependem da instituição de ensino superior que assegura a formação inicial.

O PC já anteriormente referido, configura no seu Art.º 4.º as responsabilidades da instituição formadora, ESEP:

“Responsabilidades da ESEP

1. No âmbito da formação e apoio pedagógico a ESEP apoiará o projecto educativo da escola, sendo definidas as formas de concretização desse apoio com acordo mútuo de ambas as instituições.

2. A responsabilidade directa pelo acompanhamento das Actividades de Iniciação à Prática Profissional é cometida aos supervisores da ESEP designados para o efeito. Neste âmbito, asseguram a articulação entre a ESEP e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde se realiza a Prática Pedagógica:

2.1. Participam na observação e análise reflexiva das aulas/actividades dos alunos e em outras acções educativas da escola cooperante nas quais estes estejam envolvidos;

2.2. Avaliam os alunos tendo por base a proposta apresentada pelos professores cooperantes.”

3. Os supervisores, sempre que solicitados e dentro das suas disponibilidades, prestarão apoio à escola cooperante, em assuntos de âmbito pedagógico e científico.” (Art.º 4.º, Protocolo de Colaboração, 2007:3)

Os professores supervisores da ESEP são, pois, concebidos como mediadores e dinamizadores do processo formativo, assumindo científica e pedagogicamente a concepção, desenvolvimento e avaliação da componente prática do processo formativo, competindo-lhes ainda definir os pressupostos e finalidades das funções supervisivas, salvaguardando a adequação e coerência com os objectivos de formação já referidos anteriormente.

Para além das actividades ligadas à componente de Prática Pedagógica, os supervisores da ESEP co-responsabilizam-se pelas disciplinas de Projecto e Seminário de Acompanhamento de Projectos,

em parceria com docentes de outras áreas científicas. O pressuposto subjacente à participação dos supervisores nestas disciplinas reside, por um lado, no facto de se entender que, pelo seu perfil, possuem um conhecimento mais alargado das questões da prática pedagógica. E, por outro lado, porque a sua participação é considerada pela comunidade científica da ESEP como indispensável para a mobilização integrada de saberes das diferentes áreas científicas. Cabe aos supervisores a coordenação destes espaços interdisciplinares.

O programa formativo assegurado por nós, enquanto investigadora responsável por este estudo e supervisora, engloba:

- **Encontros de reflexão pré-activa** com os estagiários e professores cooperantes, nos contextos escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- **Observação em contexto das actuações dos formandos**, ao longo do estágio. Neste âmbito, o Regulamento de Estágio obriga a, pelo menos, três observações da prática de cada estagiário. No entanto, a sistemática de observações tem decorrido entre cinco a sete ao longo do estágio por solicitação dos estagiários.
- **Encontros de reflexão pós-activa** nos contextos escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, envolvendo estagiários e professores cooperantes.
- **Participação em reuniões de reflexão sobre a prática** profissional com o colectivo de docentes das escolas cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com fins pedagógicos ou organizacionais.
- **Aulas teórico-práticas** da disciplina de Prática Pedagógica onde se debatem questões pedagógico-didáticas e se motiva os formandos para uma pedagogia de formação de enquadramento reflexivo crítico e assente em estratégias de investigação-acção.

Para a consecução do trabalho supervisivo, cada supervisor do 4.º ano do curso de ensino básico – 1.º ciclo dispõe de 10.5 horas por ano por estagiário, sendo que o tempo real ultrapassa muito a carga

lectiva formalmente atribuída, por razões que se prendem com o modelo de supervisão clínica das práticas e com os dispositivos de formação utilizados.

3.3.1.2. Funções dos professores cooperantes

Desde 1997 que, em Portugal, se reconhece que a supervisão (da formação) de professores representa um desempenho especializado para os professores que se traduz na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em educação (Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril).

Os *Perfis de Formação na Formação Especializada*, anexos ao despacho governamental n.º 198/99, de 15 de Fevereiro, prescrevem o perfil de formação adequado aos supervisores cooperantes.

O ordenamento jurídico da formação de professores considera as tarefas do supervisor cooperante (designado por nós como professor cooperante) como tarefas de especialização docente, que configuram um desempenho especializado que deve ser precedido de formação (Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de Fevereiro).

Torna-se, pois, necessário formar os professores cooperantes para o desempenho de uma função não só importante como difícil: a de colaborar na certificação profissional do curso e na garantia do certificado de aptidão profissional individual de cada futuro professor.

Ora, os professores cooperantes durante o estágio dos formandos da ESEP têm uma duplicação de tarefas, porque ao contrário do que acontece noutros níveis de ensino não generalista, no 1.º ciclo do ensino básico não dispõem de qualquer redução no seu horário ou dispensa de outras funções pelo facto de orientarem

estágios. Em decorrência, despendem muito mais tempo peri-lectivo para integrar as funções pedagógicas e supervisivas.

Diariamente, a leccionação do professor cooperante, à semelhança do que se passa com todos os outros professores do 1.º ciclo do ensino básico, tem um horário compreendido da parte da manhã entre as 9.00h e 12.00h e da parte da tarde entre as 13.30h e as 15.30 h. Uma vez por semana, os professores, incluindo o cooperante, da escola do 1.º ciclo do ensino básico onde decorre o estágio dos futuros professores envolvidos neste estudo, ocupam uma parte do intervalo para almoço na supervisão das refeições dos alunos, segundo calendarização escolar acordada no início do ano. Faz ainda parte do seu trabalho o apoio ao Estudo Acompanhado e a supervisão das actividades extracurriculares após as 15.30h até às 17.30h dois dias por semana.

Esta situação de dupla tarefa requer dos professores cooperantes um grau elevado de motivação e empenhamento para conjugarem a sua acção docente com as funções de supervisão.

De acordo com o PC, os professores cooperantes acompanham sistematicamente os formandos, em articulação com a ESEP (Art.º 3.º, Protocolo de Colaboração, 2007:2):

“Competências e Responsabilidades da Escola Cooperante/Professor Cooperante

(...)

“2. Os professores cooperantes deverão deslocar-se à ESEP a fim de participarem em actividades de planificação, reflexão e avaliação da supervisão da prática pedagógica.

3. Os professores cooperantes apoiam directamente os estudantes em formação, em articulação com os supervisores da ESEP, na planificação, observação e análise reflexiva das actividades educativas. Participam no processo de avaliação, fornecendo informação relativa ao desempenho de cada estudante em formação,

tomando como referência o instrumento de avaliação.”

O mesmo protocolo no seu Art.º 7.º determina contrapartidas a atribuir, como reconhecimento pela colaboração do professor cooperante:

“ Abonos e Contrapartidas

1. Os professores cooperantes serão abonados das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que se desloquem para participar em acções de formação e reuniões promovidas pela ESEP no quadro da parceria estabelecida.
2. Como contrapartida de ordem científica e pedagógica, será facultada à escola cooperante e/ou professores cooperantes:
 - a. A frequência gratuita de colóquios e encontros organizados pela ESEP;
 - b. A prioridade no acesso às acções de formação contínua, desenvolvidas na ESEP;
 - c. O acesso a cursos de formação especializada pós-licenciatura e cursos de reconversão profissional;
 - d. O acesso a bases bibliográficas e ao Centro de Recursos em Conhecimento, da ESE/IPP.

Recentemente, os professores cooperantes vêm também reconhecido o seu trabalho supervisoivo pelo Ministério da Educação que tutela as escolas básicas e secundárias ao dispor, como método de selecção para professores titulares destes níveis de ensino, a análise dos currículos dos candidatos, onde, entre outros factores se pondera as funções desempenhadas em cargos de coordenação e supervisão pedagógica em estabelecimentos públicos de ensino não superior (Secção III, Art.º 10.º, Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

No que se refere à alínea b) do ponto 2, as temáticas das acções de formação contínua implementadas pela ESEP para a formação de professores cooperantes do 1.º ciclo emergem do quadro

das necessidades requeridas pelas funções de supervisão pedagógica, necessidades essas que os próprios sujeitos muitas vezes afirmam sentir. Têm sido concretizadas acções de formação em Supervisão, na modalidade de Oficinas de Formação e, mais recentemente, proposta a criação de um mestrado em Supervisão Pedagógica ao Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ensino Superior, cuja aprovação permite que o seu funcionamento se inicie no ano lectivo de 2009/2010.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

1. Introdução

A institucionalização da formação dos professores é, segundo Marcelo (1999:72), “um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino” e decorre da exigência de um corpo docente capaz de responder, a cada momento, à evolução e expectativas da sociedade.

O autor (1999:26) afirma ainda que “A **formação de professores** é uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que no, âmbito da **didáctica e da organização escolar**, estuda os processos a partir dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais **adquirem ou melhoram** os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite **intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola**, com o objectivo de **melhorar a qualidade da educação** que os alunos recebem”.

A este propósito, Zeichner (1988) afirma que, para se melhorar a qualidade do ensino em qualquer sistema educativo estatal, é necessário pensar-se na melhoria dos programas de formação do professorado.

Por sua vez, Pérez (1992), refere-se à formação de professores como sendo um domínio profundamente dominado e determinado pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalecentes em cada época.

Relativamente ao currículo, a concepção tradicional tem-no considerado como sinónimo de programa, tendendo a acentuar-lhe o carácter instituído e prescrito do seu formato e intencionalidade (Pacheco, 2001).

No entanto, esta é apenas uma das dimensões do currículo, se o considerarmos na acepção lata que o caracteriza como um *sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas* planeadas no sentido da consecução dos primeiros e onde se incluem todas as actividades informais das quais resultem aprendizagens.

Os documentos em que nos baseamos, permitiram-nos identificar, num complexo conjunto de conhecimentos, ideologias e valores disponíveis na época, aqueles que os poderes instituídos seleccionaram para constituir o currículo de formação inicial de professores. Esses documentos permitiram conhecer não só o projecto proposto para a qualificação profissional dos professores mas também o projecto social, cultural e científico preconizado.

Assim, consideraremos vários períodos no desenvolvimento da formação institucionalizada dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, começando por uma referência muito sucinta ao período anterior à institucionalização da formação para de seguida analisarmos os programas de formação antes e depois do 25 de Abril de 1974 e das Escolas Superiores de Educação.

2. A formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal

2.1. Breve referência ao período anterior à criação das Escolas Normais em Portugal

O ensino em Portugal esteve durante largo tempo na dependência exclusiva da Igreja. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, as ordens religiosas transformam-se em verdadeiras *congregações docentes*, acumulando progressivamente um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da

profissão docente. São os princípios e as estratégias de ensino que enquadram a formação do saber técnico do professor, quase sempre produzido no exterior do *mundo dos professores*, por teóricos e especialistas vários. As crenças e atitudes morais e religiosas influenciam as normas e os valores que orientam os professores na sua actividade profissional e que prevalecem mesmo quando a vocação cede lugar à profissão (Nóvoa, 1990).

Os movimentos de secularização e de estatização do ensino que se observam na Europa, a partir da segunda metade do século XVIII, conduzem a

“um controlo mais rigoroso por parte dos Estados docentes dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo” (Nóvoa, 1995:15).

Os professores religiosos são substituídos por professores laicos, sem grandes alterações no modelo de professor, o qual se aproxima do modelo do padre, isto é, as motivações, as normas e os valores subjacentes à profissão docente permanecem praticamente inalterados (Júlia, 1981a, citada por Nóvoa, 1995).

O aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares consubstanciam “um conjunto de práticas”, assunto de *especialistas*, e obrigam ao exercício da actividade docente não como actividade subsidiária mas como actividade a tempo integral. A estatização do ensino tem como efeito, segundo Nóvoa (1995), uma homogeneização bem como uma hierarquização à escala nacional dos diversos grupos que já no início do século XVIII encaravam o ensino como ocupação principal, muitas vezes a tempo inteiro. E acrescenta:

“é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício” (1995:17)

A definição de regras uniformes de selecção e de nomeação dos professores é uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII, sendo que a partir do final deste século só podia ensinar quem possuísse uma licença ou autorização do Estado, documento que era concedido na sequência de um exame requerido pelos indivíduos que preenchessem um certo número de requisitos (habilitações, idade, comportamento moral, etc). A licença vai funcionar como legitimação da actividade profissional dos grupos docentes reconhecida pelo Estado. Os professores surgem, então, como funcionários de Estado com o direito exclusivo de ensinar (Nóvoa, 1995). Estão dados os primeiros passos para a definição do processo de profissionalização da actividade docente com a definição de um perfil de competências técnicas do professor. Não há, contudo, uma definição unívoca do modelo docente. Este permanece (e permanecerá até aos nossos dias) a meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal com todos os privilégios de ambos os estatutos (Nóvoa, 1995). Esta ambiguidade é, segundo este autor, resultante da forte intencionalidade política de que a acção dos professores está impregnada: os professores, enquanto agentes culturais, são inevitavelmente agentes políticos e a escola conduz à estratificação social.

2.2. Escolas de Formação

2.2.1. Antes de 1974

No século XIX, o ensino em Portugal expande-se como resultado de uma procura social cada vez maior. Criam-se instituições

de formação, ditas Escolas Normais, para responder ao carácter especializado da acção educativa e à consideração da mesma como um trabalho de alta relevância social. São chamadas de *Escolas Normais* porque eram “escolas que davam a norma docente, ou seja, escolas como as primárias, mas modelos onde a outro nível se estudava a norma didáctica que deveriam seguir aqueles que queriam dedicar-se ao ensino das crianças” (Guzmán, 1986:17-18, citado por Marcelo, 1999:72). As escolas normais acabam por desempenhar um papel fulcral na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas do ensino docente, bem como na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Consubstanciam, na opinião de Nóvoa (1995), uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: “o *velho mestre-escola* é definitivamente substituído pelo *novo professor de instrução primária*”.

Em Portugal, na sequência das escolas militares de primeiras letras, é criada em 1816 a primeira Escola Normal de ensino mútuo para os candidatos a mestres e seus ajudantes das escolas Particulares do Exército, sob a direcção de João Crisóstomo de Couto e Melo (Pardal, 1992).

Em 1823 volta a instituir-se, em Lisboa, uma nova escola de ensino normal, segundo o método do ensino mútuo, destinada apenas para o sexo masculino. Estava dividida em duas secções: a escola normal propriamente dita, e uma escola de aplicação. O curso tinha a duração de 2 meses e começou a funcionar em Outubro de 1824. Na Imprensa Régia, foram impressas as tabelas em língua portuguesa, indispensáveis à aplicação do método, tanto para a caligrafia, ortografia, leitura e gramática, como para a aritmética e até para o catecismo.

A formação destes professores era, segundo Nóvoa (1995) muito rudimentar no campo da leitura, da escrita e do cálculo, isto é,

deviam saber ler e escrever, conhecer as quatro contas, possuir alguns rudimentos de gramática portuguesa e de religião do estado.

No campo pedagógico aprendiam o método através da observação e da experimentação. No âmbito das metodologias mais preconizadas, salientava-se “o método de *ensino mútuo* (para além do método individual¹ mais utilizado no modo de ensino em família ou em pequenos grupos), baseado em contínuas actividades, dirigido a grandes massas de alunos, onde os mais aptos serviam de professores aos menos aptos. O ensino estava rigidamente programado e fazia-se por repetição colectiva, tantas vezes quantas as julgadas necessárias para a interiorização dos conhecimentos” (Baptista, 2006:99).

Ao professor competia planear as várias aulas, instruir os mais aptos e dirigir e inspeccionar os trabalhos.

Mais tarde, chega a ser aconselhada a utilização do método simultâneo, segundo o qual os alunos eram classificados em secções, grupos ou classes, conforme o seu nível de conhecimentos² (Conde, 2005). Foram ainda ensaiados outros métodos: o método de ensino de leitura denominado repentino³ e ainda o método de João de Deus⁴ (em 1888, as Cortes vêm a adoptá-lo como método oficial de leitura).

¹ Neste método, o professor atende individualmente um aluno por alguns minutos.

² Na "classe I" incluíam-se os que liam, escreviam e contavam; na "classe II" os que liam menos que mal, principiavam a escrever e a contar; na "classe III" os que principiavam ou já soletravam catecismo (Baptista, 2006). Este método vigorou entre 1838 e 1850.

³ Inspirado no método de leitura francês de *Lemare*, com adaptação do poeta português António Feliciano de Castilho, tinha por base a utilização de uma *cartilha*. Estruturado em 20 lições, iniciava-se com o conhecimento das letras do alfabeto, em quadros, ministradas uma a uma, na forma impressa, maiúscula e minúscula. As letras eram, então, expostas em quadros próprios e associadas a imagens sugestivas que lhes eram adequadas. Assim, a cada letra poderiam corresponder imagens figurativas, humanas, vegetais, animais, objectos vários correntes, etc. Associada à letra e à imagem, apresentava-se uma história imaginativa de

O ministro do reino Rodrigo da Fonseca Magalhães publica em 11 de Agosto de 1835 um decreto que reforma o ensino primário, descentraliza a administração das escolas, estabelece o ensino obrigatório e cria duas Escolas Normais masculinas: uma em Lisboa e outra no Porto. Os professores primários eram obrigados a frequentar estas escolas, para o que o Estado lhes concedia uma pensão mensal. Em Setembro, institui-se uma para cada distrito (Coelho, 1973).

Contudo, esta legislação é inutilizada no ano seguinte pelo Decreto de 15 de Novembro, reduzindo-se as Escolas Normais a escolas de ensino mútuo, uma em cada capital de distrito, onde apenas havia um professor e um ajudante (Coelho, 1973).

Posteriormente, Costa Cabral volta a criar, pelo Decreto de 20 de Setembro de 1844, as Escolas Normais para habilitação de professores onde haveria cursos de um ano para o 1.º grau de ensino e de dois anos para o 2.º grau, autorizando a sua abertura imediata e dotando as de Lisboa e do Porto com esses cursos (Serrão, 1981).

O plano de estudos destas escolas normais surgia composto por um conjunto de disciplinas culturais, de conhecimentos e religiosas: Caligrafia, Desenho Linear, Gramática Geral Portuguesa, Notícia dos Métodos de Ensino e Legislação Respectiva à Instrução Primária, Geografia, Cronologia e História, Doutrina Cristã e História Sagrada, Teologia e Filosofia Moral, Aritmética e Geometria com Aplicação à Indústria, Escrituração, exigindo-se aos candidatos possuir 18 anos completos, saber ler e escrever, conhecer as quatro contas, possuir alguns rudimentos de gramática e de religião do estado e não sofrerem de qualquer moléstia (Fontes, nd).

modo que, de forma lúdica, a criança pudesse fixar na memória todas as letras do abecedário (Baptista, 2006).

⁴ É um método de ensino da leitura e da escrita baseado na Cartilha Maternal criado pelo poeta português João de Deus.

Em 1860, por decreto regulamentar de 4 de Dezembro, aprovado e mandado executar por D. Pedro V, é criada a primeira Escola Normal portuguesa – Escola Normal Primária Masculina, em Marvila, Lisboa (Pardal, 1992).

Um ano depois é nomeada uma comissão encarregada da instalação, em Lisboa, duma escola normal para mestras de meninas, em regime de internato, mas que só começará a funcionar em 1866/67 (Fontes, nd).

Em Outubro de 1869, por determinação ministerial, é mandada encerrar a Escola Normal de Marvila, para ser remodelada e em Dezembro são criadas cinco novas escolas normais masculinas em: Lisboa, Porto, Coimbra, Évora e Viseu. No ano seguinte são criadas as escolas normais para o sexo feminino em Lisboa e Porto.

O plano de estudos compreendia três cursos: dois destinavam-se a habilitar professores para os dois graus do ensino primário, e o terceiro era um curso complementar de 3 anos para os alunos que se destinassem ao magistério normal, sendo este apenas professado em Lisboa, Porto e Coimbra.

Em 1878, publica-se a Lei de 2 de Maio, na qual se restabelece o regime da descentralização, criando-se quatro escolas normais de 1.^a classe, duas masculinas e duas femininas, em Lisboa e Porto. Nas restantes capitais de distrito foram criadas escolas normais de 2.^a classe. Destas últimas, abriu somente a de Évora, a 16 de Setembro de 1884. É de destacar que a Lei de 1878 chega a preconizar a criação de cursos de aperfeiçoamento para professores, durante as férias. Enquanto que nas escolas de 1.^a classe de Lisboa e do Porto se ministram dois cursos: o elementar de dois anos para o 1.^o grau e o complementar de três anos para o 2.^o grau, nas escolas de 2.^a classe localizadas nos outros distritos, apenas existe o curso elementar (Fontes, nd).

Apesar de tão vasta legislação, até 1894 funcionaram unicamente as escolas de Lisboa e Porto (duas em cada cidade, uma masculina e outra feminina).

O Decreto de 18 de Junho de 1896 permite que se criem duas novas Escolas Normais em Coimbra e que nas escolas complementares das capitais de distrito se estabeleçam cursos destinados à preparação profissional dos docentes (Coelho, 1973).

No início do século XX, o panorama do ensino primário em Portugal revelava já um enorme atraso face à maioria dos países europeus. Os sucessivos governos monárquicos, acusados de serem incapazes de resolver o problema do analfabetismo em Portugal, iniciaram então uma fase de grandes investimentos no ensino primário (Serrão, 1981).

Com a publicação do Decreto de 24 de Dezembro de 1901, a formação de professores do ensino primário é realizada em seis Escolas Normais, uma feminina e outra masculina, em Lisboa, Porto e Coimbra e nas Escolas de Habilitação para o Magistério, mistas, localizadas nas dezasseis capitais de distrito do continente, excepto Santarém e nos quatro distritos insulares menos no Funchal. O curso tem a duração de três anos, há escolas anexas para a prática dos alunos das escolas normais, sendo o governo a fixar anualmente o número de alunos que podem entrar no 1.º ano dessas escolas (Coelho, 1973).

A reforma do ensino decretada a 29 de Março de 1911 estrutura em novos moldes a preparação dos professores do ensino primário: extingue as Escolas Normais e as Escolas de Habilitação para o Magistério e cria três Escolas Normais Primárias em Lisboa, Porto e Coimbra, em regime de coeducação de sexos e externato; abre um curso geral comum aos dois sexos, de quatro anos, um curso especial para cada sexo e cursos complementares como o curso colonial e o

destinado a professores para escolas de anormais; preconiza para todo o ensino um carácter essencialmente prático e anexa às escolas normais uma escola infantil, uma escola primária feminina e outra masculina, oficinas, campos experimentais agrícolas, museu, biblioteca e laboratórios (Bárbara, 1979).

Corporizando uma tentativa de valorizar a formação profissional dos professores, através da melhoria da formação dos docentes que os preparam, o Decreto de 21 de Maio de 1911 cria as Escolas Normais Superiores, anexas às faculdades de Letras e Ciências das Universidades de Lisboa e Coimbra, destinadas a preparar professores para as Escolas Normais Primárias, o magistério dos Liceus e as Escolas Primárias Superiores bem como para a admissão ao concurso para os lugares de inspectores de ensino (Pardal, 1992).

Antes da criação de qualquer nova escola normal, a Lei n.º 233, de 7 de Julho de 1914, reduz os cursos de quatro para três anos e só pelo Decreto n.º 4579, de 11 de Julho de 1918, entra em funcionamento a Nova Escola Normal Primária de Lisboa e no ano lectivo de 1919/20 começam a funcionar as do Porto e Coimbra (Sampaio, 1976).

O regulamento da Lei n.º 233, publicado no Decreto n.º 2213, de 10 de Fevereiro de 1916, explicita o que se pretende com o curso das novas escolas normais primárias: um ensino com características acentuadamente profissionais, com uma parte teórica comum aos dois sexos e outra prática com características especiais para cada sexo.

O Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919, aponta também disposições sobre o funcionamento das escolas anexas, laboratórios e outras instalações destinadas à prática dos alunos, não se afastando do decreto anterior de 1916.

Nesse mesmo ano, o Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro, aprova conjuntamente os programas do ensino primário (geral e

superior) e os programas do ensino normal primário. Estes contêm orientações para o ensino primário o que deixa transparecer preocupações de articulação teoria/prática.

Depois do movimento de 28 de Maio de 1926 extinguem-se os exames finais das Escolas Normais Primárias pelo Decreto n.º 13619, de 17 de Maio de 1927, mas no mesmo ano, o Decreto n.º 13712, de 17 de Junho, volta a mandá-los efectuar-se como em 1922 (Sampaio, 1976).

Em 12 de Abril de 1928, o Decreto n.º 15365 determina a extinção das Escolas Normais Primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada, para se reduzirem as despesas públicas, mas a 21 de Agosto do ano seguinte são restabelecidas (Sampaio, 1976).

No mesmo ano é criada uma classe de adaptação, cultura geral e selecção para a integração no regime de ensino normal primário e o Decreto n. 16037, de 15 de Outubro, reorganiza novamente este tipo de ensino: aumenta a duração do curso para quatro anos não se exigindo para a matrícula o curso geral dos liceus, mas sim o exame de passagem ao 2.º ciclo; diminui a idade de entrada para os catorze anos a completar até 31 de Dezembro; regulamenta os exames de admissão e o currículo dos cursos (ensino primário elementar e ensino infantil), sendo os três primeiros anos destinados à cultura geral e iniciação em ciências da educação comuns aos dois cursos. No terceiro e quarto anos prevê a realização de práticas pedagógicas em escolas anexas com um exame final (Sampaio, 1976).

Durante o mês de Junho de 1929 surgem vários decretos relativos às escolas normais primárias sobre o exame final, que consta de parte escrita e parte oral, o exame de admissão, com exame médico prévio, provas escritas de carácter eliminatório e provas práticas de costura e labores para candidatos do sexo feminino e

provas orais. Destes exames ficam dispensados os candidatos que possuam o curso geral dos liceus (Sampaio, 1976).

Em 1930, as Escolas Normais Primárias passam a ser designadas por Escolas do Magistério Primário (EMPs) nos termos do Art.º 2.º do Decreto n.º 18646, de 19 de Julho, mantendo as características do ensino normal republicano.

No preâmbulo do mencionado decreto lê-se que os intuítos desta reforma “não divergem dos que têm inspirado as modificações introduzidas pela Ditadura noutros capítulos dos serviços públicos: simplificar, uniformizar, reduzir cada organismo a uma função definida” sendo a função dessas escolas a preparação do professorado primário elementar e infantil (o curso do magistério primário infantil⁵ é complementar do curso do magistério primário elementar e é ministrado em um ano a que correspondem 2 semestres).

Este mesmo decreto simplifica o curso do magistério primário, justificando a redução de quatro anos para dois baseada na necessidade de excluir “todo o ensino que representava uma duplicação da finalidade que a outros órgãos do ensino deve competir”.

Confina ainda a preparação aos “elementos considerados essenciais para a cultura profissional”. Regula também a preparação para o magistério especial de anormais, para o que se anexa à Escola do Magistério Primário de Lisboa o Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

Anexos ainda a cada escola do magistério primário funcionam os seguintes institutos: uma escola primária elementar de aplicação, um museu pedagógico e biblioteca, gabinete de antropometria e de psicotécnica, campo de jardinagem e experiência agrícola e

⁵ Para este curso só são admitidos indivíduos do sexo feminino nas seguintes condições: idade não superior a vinte e dois anos, habilitados com o curso do magistério primário elementar com a qualificação final de “bom” e classificação não inferior a dezasseis valores e aprovados nas provas de aptidão pedagógica para o exercício da especialidade.

associação escolar. Assegura também a existência de um campo de jogos em cada escola.

Podem matricular-se candidatos com 16 anos completos, habilitados com o 2.º grau do ensino primário elementar, aprovados no exame de admissão que consta de provas escritas ou práticas e orais, sendo dispensados destes exames os que tenham tido aprovação no curso geral dos liceus ou equivalente.

Como podemos ver na tabela 6 do Plano de Estudos do curso do magistério primário elementar constam as seguintes disciplinas, integradas em seis grupos:

Tabela 6: Plano de estudos do magistério primário elementar de 1930

Grupo	Disciplinas	1.ª classe		2.ª classe	
		1.º Semestre	2.º Semestre	1.º Semestre	2.º Semestre
1.º	Psicologia	3	3	3	-
	Pedologia	-	-	2	2
2.º	Higiene geral e escolar	3	3	-	-
	Educação física	2	2	2	-
3.º	Pedagogia geral e experimental	4	4	4	6
	Educação moral e cívica	-	-	-	4
	Didáctica e sua prática na escola de aplicação	3	6	10	18
4.º	Música e canto coral	3	2	3	2
5.º	Trabalhos manuais e jardinagem	4	4	4	-
	Modelação e desenho	3	3	3	-
6.º	Economia doméstica, labores femininos e culinária ⁶	3	2	-	-
Total de horas semanais		28	29	31	32

A prática dos alunos em escolas de aplicação, museu pedagógico, biblioteca, campo de jardinagem e experiência agrícola, gabinete de antropometria e de psicotécnica, associação escolar e campo de jogos bem como visitas a estabelecimentos de ensino, museus históricos e artísticos e laboratórios de experimentação são aspectos metodológicos determinantes do tamanho das turmas.

Prevê o mesmo decreto que cada aluno-mestre assegure no 2.º ano a direcção integral de uma classe durante três dias seguidos, sob a assistência do professor de didáctica.

No final do curso, os alunos deverão comprovar a sua aptidão pedagógica para o exercício do magistério primário elementar requerendo a sua admissão a Exame de Estado, do qual consta as seguintes provas:

- a) Execução de todos os serviços escolares de um dia lectivo, de uma escola primária elementar;

⁶ A frequência desta disciplina é destinada exclusivamente a alunos do sexo feminino.

b) Crítica e argumentação sobre os planos das lições realizadas, entregues pelo candidato ao júri antes da prestação das provas da alínea anterior (os planos das lições devem ser acompanhados de um relatório justificativo dos motivos pedagógicos que os determinam);

c) Crítica e argumentação sobre as lições dadas.

Encerradas em 1936, pelo Decreto-Lei n.º 27279, de 24 de Novembro, a reabertura das Escolas do Magistério Primário ocorre em 1942, pelo Decreto-Lei n.º 32243, de 5 de Setembro (Eurydice, 2006/07). No interregno recorre-se aos regentes escolares a quem se exige apenas que possua o exame da 4.ª classe e que saiba a matéria que ensinam para leccionarem nos chamados postos de ensino (Barroso, 1990).

Como é fácil de calcular, a presunção da não necessidade de formação, aliada ao recrutamento de regentes escolares, com apenas quatro anos de escolaridade, teve reflexos bastante gravosos ao nível de um prestígio até aí dificilmente conquistado.

Assim,

“[...] propunha-se a Ditadura acabar com a preparação pedagógica e científica dos professores de quem muito pouco se viria a exigir para a execução da doutrina de ler, escrever e contar [...]” (Carvalho, 2001:732)

Convinha, pois, ao Regime que os professores não soubessem muito porquanto “fazer o ensino primário por meio de agentes altamente intelectualizados tem inconvenientes gravíssimos” (Carvalho, 2001:765).

A pressão da procura do ensino leva, contudo, à reabertura, em 1942, das Escolas do Magistério Primário, com cursos de três semestres, novo plano de estudos reduzido, sendo os conteúdos de ensino modificados de acordo com a ideologia do Estado Novo.

“O Estado desinvestia a formação, quer pela ausência de criação de condições para a constituição de um grupo de docentes com um perfil específico para formar os futuros professores (os docentes das EMP eram recrutados nos quadros de professores dos níveis de ensino primário ou secundário e aí permaneciam), quer pela baixa exigência académica na selecção dos alunos e nos conteúdos disciplinares” (Lopes, Sousa, Pereira, Tormenta e Rocha, 2006:40).

A reabertura das Escolas do Magistério Primário é, segundo a Ditadura, justificada pelo movimento normal de aposentações e outras causas de afastamento do serviço, pelo alargamento da rede escolar e pela necessidade de se manter dentro de uma orientação idêntica à da generalidade dos outros países, como se pode ler no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 32243, de 5 de Setembro de 1942.

A estrutura curricular do Plano de Estudos, apresentada na tabela 7, contempla disciplinas de cultura e prática pedagógicas e disciplinas de formação profissional, distribuídas por três semestres, a que se segue um estágio de um semestre (de 1 de Março a 31 de Julho).

Tabela 7: Novo Plano de Estudos em 1942

Disciplinas	Unidades lectivas por semana		
	1.º Semestre	2.º Semestre	3.º Semestre
Pedagogia e didáctica geral	5	-	-
Psicologia aplicada à educação	3	6	-
Didáctica especial	-	6	6
Higiene escolar	3	-	-
Educação física	2	2	2
Desenhos e trabalhos manuais educativos	2	3	2
Educação feminina	2	2	2
Música e canto coral	2	2	2
Legislação e administração escolares	-	-	3
Organização política e administrativa da Nação	2	-	-
Educação moral e cívica	2	-	-
Prática pedagógica	5	8	8
Total de horas semanais	28	29	25

Este novo plano mantém as disciplinas de cultura pedagógica, mas “expurgadas de toda a matéria que pressupunha conhecimentos de biopsicologia” uma vez que se considera esta matéria assunto de especialistas, o que não é o caso dos alunos-mestres (Decreto-Lei n.º 32243, de 5 de Setembro de 1942).

Mantêm-se, embora “devidamente adaptadas”, outras disciplinas que, apesar de não serem de cultura pedagógica, se consideram de maior importância para a formação profissional, como o desenho e trabalhos manuais, educação feminina, higiene escolar, etc.

Conserva ainda o estágio, mas realizado após a aprovação no exame de saída do magistério primário. Passa a ser realizado numa escola em funcionamento junto de um professor escolhido, com quem se trabalha em colaboração permanente e activa, por se considerar que é menos eficiente do que quando realizado nas escolas de aplicação. Limita-se a função destas escolas à de “proporcionar prática pedagógica aos alunos nos três primeiros semestres”.

Estipula o referido decreto que a prática pedagógica revista três modalidades, estipuladas pelo decreto acima referido:

- a) *Assistência aos trabalhos escolares nas escolas de aplicação* – para a familiarização dos alunos-mestres com o funcionamento geral e ambiente das escolas primárias;
- b) *Realização de lições na aula de didáctica especial* – para objectivar os processos didácticos e aplicar os demais conhecimentos ministrados nas aulas teóricas;
- c) *Leccionação a turmas inteiras nas escolas de aplicação* – para a iniciação dos alunos-mestres em todos os aspectos da função docente, contando com a assistência dos respectivos professores e de pequenos grupos de alunos-mestres.

A aquisição de cultura e prática pedagógica, a realização do estágio e a aprovação em Exame de Estado tornam-se condições de habilitação para o magistério primário.

O ingresso nas escolas do magistério primário é dependente da aprovação em exame de admissão cujas provas, escritas e orais, versarão sobre as disciplinas de português, matemática e geografia-história.

A propósito dos conteúdos programáticos, Rebelo (1979:12-13) afirma que os conteúdos programáticos das escolas do magistério, fixados por Decreto n.º 32629, de 16 de Janeiro de 1943, revelam de forma clara os objectivos a atingir: “um professor ignorante de temas fundamentais da cultura para bem exercer a sua profissão, superficialmente informado, desprezando os dados da ciência, porque foram comprovados pelos outros e só levariam a especulações inúteis, aplicando mecanicamente os métodos que lhe ensinaram, e tentando a todo o custo ser eficiente, envolvido *na atmosfera ideológica em que se desenvolve a acção do estado*, objectivo este da disciplina de Organização Política e Administração da Nação”.

Igualmente, nas instruções que acompanham o programa de Pedagogia se afirma que o que interessa ensinar é de pouca extensão e, como tal, não deve ocupar os cuidados do professor por tempo superior a um quarto de semestre.

Preconiza-se aí que nas escolas do magistério primário não deve “dar-se guarida a qualquer discussão acerca dos fins últimos que intenta o processo de formação dos seres humanos na fase de crescimento”, por causa da formação cultural insuficiente dos alunos que não lhes permite embrenharem-se em problemas tão complicados e ainda por “o nosso país não se encontrar em estado crítico de indecisão acerca dos conceitos da vida e de fins da sociedade” (Rebelo, 1979:12-13).

As capacidades docentes de raciocinar e analisar não parecerem ser desejadas pelo regime político da altura ao levantar tais barreiras ao conhecimento e à informação.

No que respeita à Didáctica Geral, diz-se que “se retirou das matérias de estudo e exercício tudo o que nos anteriores programas se inspirava na logística, própria da direcção do espírito adulto”, não se fazendo referência aos “métodos de investigação ou demonstração científicas, a que apenas se alude para que o aluno-mestre saiba como fazer a auto-crítica do seu labor docente” (Rebelo, 1979:12-13).

No que concerne à Psicologia, as instruções esclarecem que esta disciplina “se ocupa das aplicações técnicas dos conhecimentos relativos ao corpo e à alma da criança e à sua evolução, em ordem à consecução de fins educativos”.

Tratando-se de uma disciplina técnica, como se afirma, a informação a dar aos futuros professores incidirá sobre a anatomia, a fisiologia e patologia infantil.

Na psicologia da criança e do adolescente apenas se dirá o necessário, tendo em vista “o governo e a instrução dos educandos” (Rebelo, 1979:12-13).

Acentua-se a ideia de que a necessidade de reduzir o programa a uma apertada selecção de matérias de aprendizagem resulta de dois factores: a limitada preparação dos alunos e a imprecisão característica de certos fundamentos doutrinários da psicologia.

Por fim, pretende-se encaminhar a acção do mestre psicopedagógico para “processos de experimentação susceptíveis de provocar os produtos mentais e escolares em termos de avaliação” (Rebelo, 1979:12-13).

Pretende-se, portanto, um profissional subjugado por um certo número de princípios normativos da sua conduta pedagógica, possuindo conhecimentos superficiais de algumas disciplinas,

dominando determinadas técnicas para poder transmiti-las esquematicamente sem reflectir sobre os seus fundamentos ou a validade da sua aplicação.

Assim, por exemplo, na disciplina de Didáctica Especial, ao abordar-se a didáctica da leitura faz-se uma breve referência à fisiologia e psicologia do acto de ler, cujo estudo deve determinar a escolha dos métodos a aplicar.

Contudo, não há a preocupação de informar sobre a complexidade de operações que intervêm neste acto. Esta informação seria útil para uma correcta análise das possíveis dificuldades de aprendizagem de algumas crianças, podendo levar o professor a encontrar uma solução positiva para cada caso.

O mesmo se passa com a didáctica da escrita, onde se determina o *conhecimento das técnicas habituais e das regras que se devem observar na direcção da sua aprendizagem*. Mas, são apenas regras e técnicas a impor, sem observação das crianças, sem conhecimento do que implica o acto de escrever.

Trata-se de um estudo essencialmente prático, onde se afirma que será conveniente convidar, quando oportuno, “os alunos-mestres a repetir as operações didácticas já exemplificadas” (Rebelo, 1979:12-13).

A necessidade imperiosa de os professores constituírem um reflexo do poder constituído como forma de assegurar a reprodução do sistema levou ao controlo apertado a que aqueles tiveram de se sujeitar durante todo o período do chamado Estado Novo.

Este processo verificou-se acentuadamente no que respeita aos professores do ensino primário por razões sobejamente conhecidas.

Em 1960, os planos de estudo das Escolas do Magistério Primário são de novo reajustados, por força do estipulado no Decreto-Lei n.º 43369, de 2 de Dezembro de 1960.

Afirma-se no preâmbulo deste Decreto que “a experiência e a necessidade de formação eficiente de professores em número bastante para ocorrer às exigências, cada vez maiores, da escola primária” justificam a necessidade de proceder imediatamente a alguns reajustamentos.

Os reajustamentos ocorrem especialmente no domínio da didáctica especial, onde se revêem os anteriores objectivos e se propõe o desenvolvimento das matérias relacionadas com os programas de ensino primário, mediante o aumento dos tempos lectivos destinados ao seu estudo.

Ocorrem ainda alterações na distribuição de algumas disciplinas, como Pedagogia, Organização Política e Administrativa da Nação e Educação Moral que passam a atingir, pelo menos, dois semestres, mas podendo estender-se por dois anos com o argumento de que a assimilação das matérias destas disciplinas, pela sua natureza, assim o exige.

Introduz-se a simultaneidade do estágio com a aprendizagem de disciplinas, de carácter teórico-prático, com o fundamento de que possibilitam a teorização da prática e a aplicação de noções teóricas.

Permanecem em vigor os exames de admissão às escolas do magistério primário, na dupla versão, escrita e oral, das provas de Português, Aritmética e Geometria e Geografia e História, bem como os Exames de Estado após a conclusão do estágio.

A tabela 8 apresenta a estrutura curricular do Plano de Estudos reajustado:

Tabela 8: Plano de Estudos das EMPs em 1960

Disciplinas	Semestres			
	1.º	2.º	3.º	4.º
Pedagogia, didáctica geral e história da Educação	4	4	1	1
Psicologia aplicada à educação	4	3	3	2
Didáctica especial do grupo A	3	2	2	2
Didáctica especial do grupo B	3	2	2	2
Desenhos e trabalhos manuais educativos	2	2	2	1
Educação feminina	2	2	2	-
Legislação e administração escolares	-	2	2	2
Organização política e administrativa da Nação	-	2	1	-
Educação moral	2	1	1	-
Higiene escolar	2	2	-	-
Educação musical	2	2	2	-
Educação física	2	2	2	-
Prática pedagógica	2	4	8	
Total de horas semanais	28	30	28	10

Os programas mantiveram-se sem alterações até Outubro de 1974, quando se procedeu à reestruturação provisória das Escolas do Magistério Primário.

2.2.2. Depois de Abril de 1974

Constata-se, segundo Benavente (1999) no período pós 25 de Abril uma séria legitimação das instituições. A Escola, diz a autora (1999:34), estava “evidentemente em jogo” no processo de oposição das instituições “democráticas” às “fascistas”.

Toda a formação de professores anteriormente estabelecida é posta em causa, por não corresponder minimamente às novas exigências sociais, à concepção de uma escola democrática,

relacionada directamente com a vida, aberta à experiência, preparando as novas gerações para as diferentes responsabilidades que implica a intervenção activa no meio que nos rodeia (Fernandes, 1997).

A educação é encarada para além da função reprodutora, assume sobretudo um carácter interventivo (Benavente, 1999).

Perante a necessidade de reestruturação educacional e da sua projecção no ensino primário, o Despacho n.º 64/74, de 31 de Outubro, da Direcção-Geral do Ensino Básico, propõe para as EMPs um Plano de Estudos (PE, 74/75) a vigorar apenas no ano de 1974/75, conforme tabela 9:

Tabela 9: Plano de Estudos das EMPs em 1974/75

Disciplinas	Semestres				
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º e 6.º
Português	3	3	3	3	Prática pedagógica orientada
Pedagogia	3	3	3	3	
Psicologia do desenvolvimento	3	3	3	3	
Didáctica geral e especial	5	5	5	5	
Educação visual e estética	2	2	2	2	
Introdução à política	1	1	1	1	
Legislação e administração escolar	a)				
Filosofia moral	1	1	1	1	
Noções de higiene e saúde mental	1	1	1	1	
Educação musical	2	2	2	2	
Educação física	2	2	2	2	
Prática pedagógica	5	5	5	5	
Actividades de natureza optativa	2	2	2	2b)	
Religião e moral católicas c)	1	1	1		
Total de horas semanais	31	31	31	30	

- a) O estudo da disciplina de Legislação e administração escolar decorrerá durante o 5.º e 6.º semestres;
- b) As Actividades de natureza optativa serão organizadas de acordo com as preferências da comunidade escolar;
- c) A frequência da disciplina de Religião e moral católicas não é obrigatória, mas será facultada aos alunos que o pretenderem.

Sofrendo o sector do ensino notáveis transformações, tendo em conta o progresso da ciência, a necessidade do desenvolvimento, o melhor aproveitamento das potencialidades dos indivíduos a fim de encontrarem a satisfação das suas aspirações pessoais e colectivas, houve que elevar o nível de formação dos professores, a fim de o capacitar convenientemente para a execução das novas actividades que lhe são agora exigidas.

Exigiu-se então como habilitação de acesso às EMPs o Curso Complementar dos Liceus ou equivalente.

A reestruturação dos planos de estudo das EMPs, imposta pelo Despacho de 30 de Julho de 1975 emanado da Direcção-Geral do Ensino Básico, procurava traduzir em termos curriculares as novas opções: “pôr ao alcance dos futuros professores um apetrechamento científico minimamente compatível com a dignidade docente” assim como “conferir ao curso um espírito marcadamente prático, através de uma metodologia onde coubesse a mais vasta participação dos alunos, desde a auto-organização à volta de problemas concretos, de natureza escolar ou extra-escolar, até à criação de esquemas de colaboração com entidades e organismos exteriores à escola (Benavente, 1999:18-19, citando Matos, 1978:41).

Estas medidas configuram uma nova visão sobre o papel do professor: o de agente de transformação social.

Assim, a estrutura curricular de três anos contempla:

- “Introdução de *actividades de contacto* com a realidade social e educativa, com os alunos, professores e escolas nos seus contextos de vida;
- Introdução de ciências sociais capazes de permitir ao professor a leitura científica da realidade presente e passada (por exemplo, através de disciplinas como Sociologia e Teoria Dialéctica da História);

- Introdução de disciplinas optativas facilitando os estudos de temas actuais;
- Abertura das EMPs à comunidade, aos problemas e questões da profissão e da própria sociedade” (Benavente, 1999).

A reestruturação das Escolas do Magistério Primário e Infantil ocorre tendo em vista a melhoria qualitativa da formação dos educadores/professores.

Altera-se o seu funcionamento (a gestão democratiza-se), as relações de professores e alunos (criam-se os conselhos pedagógicos), os processos de trabalho, a duração dos cursos (Benavente, 1999).

Prolonga-se a duração do curso para três anos e criam-se novas disciplinas curriculares que proporcionam o conhecimento de outros ramos da ciência, como a Sociologia e a Linguística.

A Pedagogia passa agora a ocupar-se das crianças, como seres em evolução para quem é necessário descobrir a orientação exacta em cada momento diferente.

Aprofunda-se o estudo da Psicologia do desenvolvimento levando em conta as etapas evolutivas do ser humano de forma a melhor interpretar as suas relações durante as fases de aprendizagem.

Acentua-se a importância quer do meio como agente modificador de tendências individuais quer da acção do sujeito na transformação do meio físico e social.

Os professores e alunos descobrem nas actividades de contacto e nas experiências pedagógicas uma nova dimensão de actividade cooperante que mutuamente os enriquece e que se torna verdadeiramente formativa (Benavente, 1999).

O plano de estudos, apresentado na tabela 10, centra o conjunto das disciplinas do 1.º ano nas actividades de contacto e em seminários com elas relacionados, conforme o Despacho de 30 de Julho de 1975, emanado da Direcção-Geral do Ensino Básico (PE, 75/76).

Os seminários passam a contemplar conteúdos referidos às crianças na idade pré-escolar, permitindo assim a escolha consciente entre o magistério primário e o infantil por parte dos alunos.

O segundo ano comporta disciplinas que abrangem as áreas: científica, psicopedagógica, de expressão e comunicação e intervenção escolar.

Finalmente, o terceiro ano centra-se em actividades associadas à prática pedagógica (estágio), incluindo também seminários para o desenvolvimento teórico de questões levantadas em situação de estágio.

Tabela 10: Plano de Estudos das EMPs em 1975/76

1.º ANO	
DISCIPLINA	Carga horária semanal
Actividades de contacto	(a)
Seminários optativos	6
Psicologia do desenvolvimento	4
Sociologia	3
Saúde infantil	3
Actividades de expressão e educação pelo movimento	12
Intervenção escolar ou disciplina optativa	3
Total da carga lectiva semanal	31
2.º ANO	
DISCIPLINA	Carga horária semanal
Português	3
Matemática	3
Teoria dialéctica da História	3
Psicologia do desenvolvimento	3
Pedagogia	3
Psicopedagogia	3
Técnicas pedagógicas/didácticas	5
Actividades de expressão e educação pelo movimento	6
Intervenção escolar ou disciplina optativa	2
Total da carga lectiva semanal	31
3.º ANO	
DISCIPLINA	Carga horária semanal
Seminários (c)	27
Análise de casos - análise de Programas (c)	7
Prática Pedagógica (c)	20
Intervenção escolar ou disciplina optativa	3
Legislação e administração escolar	(b)
Total da carga lectiva semanal	30h

(a) A duração prevista das actividades de contacto é de um mês e meio, no máximo.

(b) Curso intensivo de um mês, aproximadamente, realizado no último período lectivo.

(c) Estas disciplinas ocorrerão alternadamente dentro das possibilidades e programação de cada escola.

Sobre o desenvolvimento das actividades de contacto, Pinto (1979:44), director da Escola do Magistério Primário de Coimbra entre 1974 e 1976, refere os vários momentos⁷ que as caracterizam como “inestimavelmente ricos do ponto de vista da relação pedagógica, da acção interdisciplinar e da formação humana e cultural dos alunos-mestres”. O autor salienta que dentro do conjunto das disciplinas teóricas do 2.º ano, a Teoria Dialéctica da História tinha como objectivos não só levar os alunos-mestres a compreender que o 25 de Abril não foi ocasional, mas surgiu como uma necessidade imposta pela própria “evolução das contradições internas do regime fascista, agravadas pela guerra do ultramar”, como também levá-los “a descobrir o sentido justo e progressivo da Revolução de Abril para que se sentissem responsabilmente comprometidos e se colocassem ao lado das classes trabalhadoras na construção do socialismo”.

Entendia-se, pois, durante o período revolucionário que a formação dos professores não podia esquecer que o seu carácter fundamental na luta “contra a reprodução do poder burguês” (Pinto, 1979:45).

No domínio da formação académica é elevada a formação dos professores para o ensino médio, assumindo então as dimensões pedagógica e metodológica uma relevância – expressa nos objectivos

⁷ O primeiro momento era preenchido com a preparação de actividades. “Havia discussões colectivas em grupo e em plenário. Constituíam-se comissões para tudo: angariar fundos, para organizar transportes, para passar textos, para os primeiros contactos nas aldeias. Com os professores da especialidade discutiam-se os objectivos específicos, elaboravam-se grelhas de observação, combinavam-se formas de recolha e selecção de dados”. [...] No segundo momento, “os alunos distribuíam-se em grupos pelas ladeiras, fazendo das escolas locais o quartel-general e dos professores ali em exercício preciosos guias e conselheiros. Fazia-se o estudo económico, social e cultural da povoação e dos seus habitantes; convivia-se com a criança, observando-a no seu meio escolar e familiar.” [...] No terceiro momento, terminada “a fase heurística destas actividades, tratava-se de proceder à leitura e interpretação dos dados recolhidos”, e, em regime de seminário, “cada aluno ou grupo de alunos podia aprofundar um qualquer tema associado à experiência das actividades de contacto de acordo com a sua opção” (Cabral Pinto, 1979: 44-45).

e conteúdos – que potencia o seu carácter profissionalizante (Lopes et al, 2006).

O professor surge configurado como um pedagogo, um intelectual crítico, como agente de transformação social e cultural contrariamente ao período anterior a 1974 em que se pretendia um profissional submisso e acrítico, burocrata, fiel à ideologia e aos valores do regime e com baixa qualificação científica e pedagógica.

2.2.3. A reestruturação das Escolas do Magistério Primário em 1976

A normalização da vida política na sociedade portuguesa é resultante da Constituição de 1976, a qual, para além de estabelecer uma relação estreita entre educação, cultura e socialismo, se propôs, com o ensino, superar a função conservadora da divisão social do trabalho. A dinâmica iniciada com a gestão democrática e os conselhos pedagógicos é interrompida (Benavente, 1999).

As EMPs são reestruturadas: elimina-se a disciplina de Teoria Dialéctica da História dos seus currículos e substitui-se parte do seu corpo docente bem como os directores. De acordo com Benavente (1999:42), a concepção da formação foi seriamente “normalizada no sentido do tradicionalismo, da burocratização, do regresso ao didáctico e pedagógico sem ligação ao social”.

Da análise dos Programas das EMPs de 1976/77, constata-se que os conteúdos curriculares, distribuídos segundo as várias áreas - psicopedagógica, científica, das expressões e das situações interdisciplinares – revelam a intencionalidade de possibilitar um currículo complexo e abrangente no domínio dos saberes e das áreas que contempla: “ciências da educação”, “expressão e comunicação”,

“matemática”, “experiência”, “prática pedagógica”, “actividades complementares”.

A tabela 11 apresenta o conjunto das disciplinas que compõem o Plano de Estudos das EMPs, da autoria da Direcção-Geral do Ensino Básico (PE, 76/77):

Tabela 11: Plano de Estudos das EMPs em 1976/77

1.º ANO			
ÁREA	DISCIPLINA	Carga horária semanal	
Psicopedagógica	Psicologia do desenvolvimento	4h	
	Saúde	3h	
	Sociologia	3h	
Científica	Noções de Linguística	3h	
	Matemática	2h	
Expressões	Educação Física	3h	
	Educação Visual	3h	
	Música	2h	
	Movimento e Drama	2h	
Situações Interdisciplinares	Actividades de contacto		
	Seminários sobre temas optativos	5h	
Disciplinas Optativas e Intervenção escolar		2h	
Total da carga lectiva semanal		32h	
2.º ANO			
ÁREA	DISCIPLINA	Carga horária semanal	
Psicopedagógica	Psicologia do desenvolvimento	3h	
	Pedagogia	3h	
	Psicopedagogia	2h	
Científica	Língua Portuguesa	3h	
	Matemática	2h	
	Ciências da Natureza	2h	
	Introdução à Política	2h	
Expressões	Educação Física	2h	
	Educação Visual	2h	
	Música	2h	
	Movimento e Drama	2h	
	Literatura Infantil	1h	
Situações Interdisciplinares	Prática Pedagógica	5h	
Disciplinas Optativas e Intervenção escolar		1h	
Total da carga lectiva semanal		32h	
3.º ANO			
ÁREA	DISCIPLINA	Carga horária semanal	
Situações Interdisciplinares	Prática Pedagógica	20h	
	Análise de situações ⁽¹⁾	Ensino Infantil	7h
		Ensino Primário	
Seminários (em alternância com Análise de situações) ⁽²⁾		27h	
Disciplinas optativas e intervenção escolar		3h	
Legislação e administração escolar ⁽³⁾			
Total da carga lectiva semanal		30h	

(1) Consoante o nível de educação/ensino a que os futuros professores se destinam.

(2) 3 seminários ao longo do ano, cada um deles com o mínimo de uma quinzena de duração.

(3) Curso intensivo de um mês, aproximadamente, no último período lectivo.

As metodologias definidas para o desenvolvimento do currículo: dinâmicas de grupo, investigação, reflexão crítica, problematização do saber e da realidade social e educativa e interacção com os contextos de trabalho, são também um indicador dos critérios de qualidade científica e profissional que se preconizam.

Especifica-se, na introdução dos objectivos gerais do Plano de Estudos, que a “estruturação e o processo evolutivo da sociedade tem de se apoiar nos professores, visto que o ensino constitui a força nuclear da realização e da libertação de um povo” exigindo-se que o professor “seja um ponto de consciência emergente capaz de dinamizar e de encaminhar a história no sentido da justiça”.

A análise da carga horária prevista para as diferentes disciplinas evidencia a importância que se atribuiu, neste plano, às áreas de Expressão e comunicação, à área Psicopedagógica, à Prática Pedagógica e à Interdisciplinaridade, realçando-se, ainda, a consideração sobre o conhecimento e a análise crítica dos programas do ensino primário, como conteúdo de formação.

No entanto, os programas enfermam de carga excessiva de matéria e de um número excessivo de disciplinas: 12, o que concomitantemente com as cargas horárias semanais do trabalho lectivo dos alunos situadas entre 30 a 32 horas, coloca obstáculos a uma coordenação adequada do trabalho dos professores e à extracção do sentido da formação por parte dos alunos.

Torna-se necessário o curso complementar do ensino secundário para acesso aos magistérios primário e infantil. Especificamente para o magistério primário, os candidatos são submetidos a provas de exame, escritas e orais, nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais ou Geografia ou Físico-Química, dado que os três anos de formação profissional devem ser

exclusivamente orientados para a preparação da função docente, conforme o Despacho n.º 52/77, de 17 de Maio.

Estas medidas indicam a intenção de valorizar o nível académico da formação dos então professores primários o que também parece reforçado pela análise dos conteúdos de formação que adquiriram um maior aprofundamento e integração de áreas do saber até aí excluídas do currículo.

Referimo-nos designadamente à Psicologia do Desenvolvimento, à Sociologia, à Linguística, à Literatura Infantil, à Introdução à Política, à Psicopedagogia, à Educação Visual, ao Movimento e Drama e à consideração de uma diversidade de disciplinas optativas e de Intervenção Escolar.

Este plano de estudos das EMP sofreu, em 1978, a última reformulação até à extinção destas escolas, e que se traduziu em algumas mudanças pontuais, das quais destacamos a integração, na Área das Ciências da Educação das disciplinas de Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação.

2.3. Escolas Superiores de Educação

As EMPs mantiveram-se em exercício até à entrada em funcionamento das Escolas Superiores de Educação, designadas por ESEs, criadas na sequência do Decreto-lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro.

A Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho, que define a carga horária total das disciplinas, seminários e actividades que integram o plano de estudos em conjunto com a Lei 54/90, de 5 de Setembro, que atribui às ESEs personalidade jurídica e autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, vêm permitir, para o mesmo nível de ensino, o aparecimento de cursos de formação de professores

diferenciados, muito embora contemplem as orientações curriculares emanadas do Ministério que tutela as instituições de ensino superior. Compete, pois, a cada instituição do ensino superior a elaboração dos planos de estudos dos cursos que ministra contrariamente ao que acontecia nas EMPs em que a elaboração dos planos de estudo era da autoria do Ministério da Educação.

Com a criação das ESEs, constata-se uma mudança na graduação atribuída aos cursos, isto é, ao atribuírem o grau de bacharelato aos seus alunos, os cursos passaram de uma graduação de ensino médio a ensino superior, como corolário de uma maior valorização da formação docente. Os princípios gerais da formação integrada estão presentes nas estruturas curriculares dos cursos das ESEs (Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho).

O acesso a esta formação está dependente da conclusão do 12.º ano de escolaridade.

A recente alteração da Lei 46/86, de 14 de Outubro (alteração da LBSE) veio exigir o mesmo tipo de qualificação académica para todos os professores e educadores portugueses, independentemente do nível de ensino, ou seja, veio exigir uma licenciatura, o que revela um reforço da formação dos professores (Art.º 31.º da Lei 115/97, de 19 de Setembro).

Esta medida da política educativa teve o condão de aproximar estatutariamente colegas, anteriormente distantes, para a construção de uma identidade profissional que assenta pressupostamente nos mesmos padrões de qualidade, nas mesmas exigências de entrada nos cursos, e na melhoria de nível académico proporcionado, uma vez que conduz a que todos os formadores possuam uma habilitação superior.

A LBSE, ao estipular ainda a necessidade de formação profissional específica antes do exercício autónomo da docência

simultaneamente com a determinação de colocar a formação dos professores ao serviço dos alunos de acordo com o plano de educação destes, veio superar o desfasamento até aí existente entre disciplina estudada e disciplina ensinada. Subjaz a esta lei a concepção de “formação profissional integral englobando as três componentes de formação:

- a) Formação científica na área de formação ou na disciplina ou disciplinas a ensinar;
- b) Formação científica sobre o processo de ensino-aprendizagem ou sobre o processo educativo em contexto escolar;
- c) Prática assistida de docência, na qual se concretizam em situação a formação teórica e prática das componentes anteriores” (Campos, 1989).

Acresce ainda uma formação pessoal e social, considerada geralmente indispensável e fundamental em qualquer formação profissional e, em particular, no caso dos professores.

Em decorrência, concebe-se uma formação específica especializada e longa para assegurar não só o desenvolvimento de técnicas e instrumentos pedagógicos como também a reprodução de normas e valores próprios da profissão docente.

A formação de professores desenvolve-se ao longo de seis semestres de estrutura variável, implicando seis momentos de avaliação final sem que, contudo, dentro do mesmo ano lectivo, essa avaliação seja selectiva.

O modelo curricular pressupõe a organização dos conteúdos em três áreas interdisciplinares de estudo marcadas por uma dominante profissional – Ciências da Educação, Ciências Matemáticas e do Meio Físico e Social, Expressão-Comunicação – considerando-

se, a partir do início do 5.º semestre, uma progressiva fusão da área das Ciências da Educação com as duas restantes.

A organização dos saberes e actividades dentro de cada área é da responsabilidade das equipas pedagógicas de cada uma das escolas.

Contudo, preconiza-se como mais inovador e mais eficaz na formação dos professores, o desenvolvimento por unidades temáticas ou projectos.

A integração das três áreas a partir do 5.º semestre torna possível abranger a aquisição de experiências em:

- Metodologia e didáctica de cada área e matéria;
- Ensino de crianças com ligeiras dificuldades;
- Alfabetização de adultos e animação sócio-cultural;
- Recursos educacionais (análise, utilização e realização de livros e cadernos escolares, materiais de apoio didáctico).

Contudo, a integração e interpenetração das três áreas não surge apenas no 5.º semestre, considerando-se fundamental, até lá, promover a interdisciplinaridade, quer pelo tratamento conjunto de determinadas unidades, quer através da Prática Pedagógica, dos Projectos Integrados e das Actividades ligadas à Produção.

A Prática Pedagógica surge na estrutura curricular dos planos de estudo formativos como blocos de carga horária no decorrer de cada semestre, em períodos de duração progressiva de uma a quatro semanas com características diversificadas:

1.º Semestre: a prática pedagógica abarca o contacto com crianças de diferentes idades em situações de educação não formal (a família, as creches, os clubes e grupos, as bibliotecas, os parques e jardins, os hospitais, a rua, etc);

2.º Semestre: a prática pedagógica abrange o contacto com crianças dos três aos doze anos em situação escolar formal (o jardim de infância, a escola primária e a escola preparatória, estas duas posteriormente designadas, respectivamente, do 1.º ciclo e do 2.º ciclo do ensino básico);

3.º Semestre: a prática pedagógica pode traduzir-se na responsabilidade de planificar e orientar situações educativas não formais (ocupação de tempos livres, apoio e refeições escolares, animação de bibliotecas, etc.) no nível etário por que o futuro professor optou;

4.º, 5.º e 6.º Semestres: com progressiva autonomia, o futuro professor participará em trabalhos dentro da sala de aula até assumir integralmente a condução do trabalho da classe, não configurando o 5.º e 6.º semestres um ano de estágio tradicional.

O currículo formativo é concebido, pois, em função da Prática Pedagógica, o que implica para a sua fundamentação, preparação e exploração, um esforço interdisciplinar das três áreas acima referidas.

Na realização dos Projectos Integrados, intervêm matérias de diferentes áreas e, por essa razão, constituem outro tipo de experiências, eminentemente interdisciplinar, implícita e decorrente da vida normal da escola, cujo objectivo é a dinamização, inserção e intervenção da escola e dos futuros professores.

2.3.1. Reestruturações inovadoras

Assiste-se, pois, durante o século XX, ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino em paralelo com a institucionalização da formação dos professores.

“tornou-se cada vez maior a exigência social e económica de uma mão-de-obra qualificada, ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo” (Marcelo, 1999: 72).

As preocupações com a formação específica especializada e longa dos profissionais da educação, no século XX, resultam da crença generalizada no poder da Educação, isto é, crê-se que o progresso social depende da escola e da instrução. Daí, a necessidade de profissionalização dos professores.

E, ao longo deste século, com maior ênfase a partir da década de 70 e 80, a reorientação da formação tomou uma direcção mais profissionalizante, baseada na aquisição de conhecimentos e técnicas capaz de responder ao desafio colocado pela actividade, de cariz cognitiva, bastante complexa, agudizada pela massificação escolar, que o professor desenvolve.

A complexidade da escola e, por conseguinte, da actividade do professor, imbrica na complexidade da sociedade que é sujeita a mudanças aceleradas de ordem económica, social, cultural e política impostas pela globalização.

Com a globalização que para muitos se confunde com uma nova era, a do conhecimento, a educação é tida como o maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova estruturação do mundo.

A escola assume-se, no final do século XX e inícios do século XXI, como um lugar central de afirmação da cidadania numa sociedade comunicacional gerida de modo dialógico, potencializadora do carácter democratizador da educação (Teodoro, 2003).

Nesta assunção, acredita-se que o professor desempenha um papel fundamental enquanto mediador do currículo, concebido como “o núcleo duro duma escola” (Sousa, 2002), capaz de ler e captar daquilo que Hargreaves apelida de “mosaico fluído” as gramáticas

identitárias das diversas culturas presentes na escola actual, impedindo a discriminação e exclusão com origem nas desigualdades sociais (Hargreaves, 1998).

Em suma, a concepção de que só o professor detém o poder para resolver no terreno o conflito entre globalização e diversidade, advém do reconhecimento que esta é uma tarefa extremamente árdua a que acresce a complexidade do novo elemento que faz correr o mundo, o conhecimento.

E, porque o conhecimento não é estático, não radica em certezas absolutas (veja-se os recentes avanços científicos) e porque o mundo se desenha e move entre o global e o particular, num confronto entre a renovação e o conservadorismo, entre desintegração e unificação, o professor necessita de uma forte formação profissional que o capacite

“to solve and identify problems, think strategically, and communicate as well as work with others effectively” (Reich, 1992, citado por Hargreaves, 2002).

Do novo conhecimento, resultante da conjugação da cultura escolar e das práticas e recursos utilizados, derivam novas formas de ensinar e de aprender que necessariamente conduzem a uma reconceptualização da profissionalidade docente, entendendo-se a construção da profissionalidade docente como um processo contínuo de autoconstrução da própria aprendizagem que requer competências reflexivas essenciais ao desenvolvimento de um espírito crítico fundamental para a leitura da realidade e para a disseminação da autonomia como valor central da cidadania.

Assim, considera-se o professor um formador que, para que a sua acção seja eficaz e coerente, precisa, ele próprio de ser formado continuamente. A resposta a esta nova necessidade surge em Portugal, na década de 90, com a formação de professor a ser

atravessada por dois conceitos, *life long learning* e *centrada na escola*, que provocaram a reorientação da formação de professores. O primeiro, conceito base da formação contínua, atinge generalizadamente os professores, ao condicionar “o progresso na carreira docente à frequência de um número mínimo de acções de formação, criando os centros de formação de professores, um programa financeiro para promover e sustentar as acções e um conselho para acreditar entidades formadoras, formadores e acções de formação” (Oliveira-Formosinho, 2002). O segundo conceito apela a uma formação centrada no contexto de trabalho dos professores, a escola, com implicações no papel do professor. Este é visto como actor da própria formação, participando na sua planificação, execução e avaliação. À dimensão individual do professor acresce a dimensão organizacional, pois, o professor não é visto apenas individualmente, mas integrado nos seus grupos profissionais e na sua inserção institucional.

Assiste-se no presente a uma reorientação da formação para a construção de saberes através de processos colaborativos entre pares como formas de apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Santomé, 2006).

A globalização do ensino superior com as iniciativas cada vez maiores de internacionalização da formação, levaram a UNESCO, em colaboração com outros organismos internacionais – IAUP, e INQAAHE⁸), ao estabelecimento de uma série de recomendações, consignadas na Worldwide Quality Label, orientadoras da avaliação da formação das instituições de ensino superior (Worldwide Quality Register – WQR, 2002).

E porque se estimava em Portugal que a resposta dada por um conjunto de instituições de formação de professores necessitava de

⁸ IAUP – International Association of University Presidents
INQAAHE – International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education

uma melhoria substancial, surgiu em finais da década de 90 um organismo denominado Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) para verificar a qualidade profissional (e não apenas académica) das formações, isto é, para apreciar até que ponto garantiam a qualificação profissional para que declaravam preparar, fazendo o juízo dos “inputs”, dos processos e dos resultados das formações profissionalmente qualificantes (Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho).

O INAFOP edita então o perfil de desempenho geral dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário (PDG) e o perfil específico do desempenho profissional do 1.º ciclo do ensino básico (PE). O primeiro consubstancia várias dimensões:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O segundo contempla a concepção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo no âmbito das diversas áreas de conhecimento.

Estes dois perfis configuram como “princípios norteadores das estratégias de formação o apetrechamento dos professores com:

- a) **Saberes de referência** sólidos no plano científico-profissional (o que abrange todos os saberes envolvidos no acto de ensinar), estruturantes e mapeadores do campo profissional;
- b) **Competências para ensinar**, simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na acção profissional;
- c) **Competências de produção articulada de conhecimento profissional** gerado na acção e na reflexão sobre a acção,

teorizado, questionante e questionável pela comunidade de professores” (Roldão, 2001).

As instituições de ensino superior foram obrigadas a submeter a apreciação os cursos de formação de professores segundo os padrões de qualidade emanados do INAFOP.

Como sabemos, a definição de padrões de qualidade pode constituir um momento importante da caracterização da identidade profissional do professor, sendo também um importante instrumento para a melhoria dos cursos de formação inicial de professores e para a valorização da própria profissão docente na sociedade. Mas é verdade que também pode constituir um instrumento de controlo por parte do poder político sobre os professores e sobre as instituições de formação. Ora, importa discutir, também, quais as condições desejáveis para que uma instituição desenvolva, na sua actividade, uma formação de professores orientada para os perfis indicados. Sobre esta questão, Alarcão e outros (1997) chamam a atenção para o facto de:

“Admitindo, em princípio, que a formação deve ocorrer nas instituições que tenham condições para a realizar com as exigências de qualidade que ela requer, considera-se fundamental que cada instituição seja avaliada relativamente à existência de:

- a) Condições que proporcionem uma formação cultural ampla;
- b) Condições de formação científica, humanista, tecnológica ou artística compatível com o nível de conhecimentos necessário à docência no nível de ensino em que o formando vai ser professor;
- c) Condições de formação educacional adequada ao nível de ensino para cuja docência se destinam os formandos;
- d) Condições de investigação que suportem as problemáticas em estudo.

Falar em condições implica, na nossa perspectiva, falar de recursos materiais, recursos humanos e estruturas de funcionamento. Assim, as instituições de formação de docentes devem ter:

- a) Estruturas de laboratórios, *ateliers*, equipamento informático, acesso telemático, bibliotecas actualizadas, centros de recursos educativos, bem como a capacidade de renovação e actualização destes recursos, avaliados por especialistas das respectivas áreas;
- b) Recursos humanos com qualificação para a docência e investigação;
- c) A existência, na instituição, de um projecto de desenvolvimento institucional e de projectos de investigação, de qualidade mínima reconhecida (...), relacionados com as problemáticas da educação e das matérias a ensinar.” (Alarcão e outros, 1997: 14)

Cada instituição formadora teve de desenvolver a sua própria visão do processo formativo e definir de forma clara os seus modos de funcionamento, de modo a atingir os perfis estabelecidos.

No fundo, desenvolveu o seu próprio projecto institucional de formação. Este projecto constituiu um requisito fundamental de uma formação de qualidade, podendo desdobrar-se numa vertente conceptual, que indica o modo como a instituição interpreta os objectivos e princípios do processo formativo, e numa vertente organizacional, onde se explicitam as suas estratégias e modos de funcionamento e auto-regulação. Tornou-se, naturalmente, fundamental a congruência entre os princípios defendidos na teoria pela instituição de formação e a sua actividade prática no dia-a-dia.

Contudo e apesar do carácter inovador desta acreditação gerida pelo INAFOP, o processo foi suspenso em fase de candidatura por decisão ministerial, após mudança de governo.

2.3.2. Processo de Bolonha

O Acordo de Bolonha, resultante da designada *Declaração de Bolonha*, assinada em 1999 pelos Ministros da Educação de 29 Estados Europeus incluindo Portugal, onde se estabelece o propósito de se avançar para a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior atractivo, consistente, competitivo e coeso, capaz de simultaneamente promover a mobilidade de docentes e estudantes e a empregabilidade de diplomados, veio impor novos cenários para a formação de professores.

Contudo, parece-nos que a imposição de *standards*, numa linha positivista e uniformizante, elimina, por um lado, a riqueza que pode advir da diversidade, por outro lado, coloca-nos na situação de simples objectos desses padrões (*standards*) impostos pelos detentores do poder.

O Processo de Bolonha, apontando para a estruturação dos cursos do ensino superior em ciclos de formação, com um 1º ciclo de “banda larga” e um 2º ciclo de especialização, impõe a necessidade de se reequacionar a estrutura e organização dos cursos de formação de professores por forma a aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, dando aos estudantes um maior leque de opções profissionais, facilitando a sua reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida.

A questão central no Processo de Bolonha, expressa no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação e, onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante.

Neste novo modelo importa, portanto, que as instituições formativas identifiquem as competências, desenvolvam metodologias adequadas à sua concretização e coloquem o novo modelo de ensino em prática.

O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, veio definir as condições necessárias à obtenção de habilitação para a docência num determinado domínio e determinar, simultaneamente, como condição indispensável para o desempenho docente a posse deste título. Estipula ainda que a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, impedindo o acesso aos diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência como até à data ocorria.

Assim, a titularidade da habilitação profissional, no caso da docência generalista (educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico) é conseguida através de uma licenciatura em Educação Básica, de 180 créditos, e de um subsequente mestrado em Ensino num destes domínios.

No caso do domínio de professor do 1.º ciclo do ensino básico, o referido mestrado (2.º ciclo de formação) tem a dimensão excepcional, assim considerada no Decreto-Lei acima mencionado, de 60 créditos, em resultado, de uma prática internacional consolidada. E, no caso do domínio de professor do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico, o mestrado tem a dimensão de 90 créditos.

O normativo legal acima referenciado estipula que, na conceptualização dos ciclos de estudo conducentes, respectivamente, ao grau de licenciado em Educação Básica e ao de mestre em ensino, quer do 1.º ciclo, quer do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, sejam tidas em consideração as seguintes componentes de formação:

- *Formação educacional geral* – “abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação”

que são “relevantes para o desempenho docente na sala de aula e na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino”;

- *Didácticas específicas* – engloba “os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis do respectivo domínio de habilitação para a docência”;

- *Iniciação à prática profissional* – é concebida numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos, visando o seu desempenho como futuros professores e promovendo uma atitude crítica e reflexiva relativamente aos desafios, processos e desempenhos da prática profissional, sendo realizada em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino para os quais o curso prepara. Compreende: a “observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, sendo que esta última corresponde ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final; experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções atribuídas ao docente, dentro e fora da sala de aula”.

- *Metodologias de investigação educacional* – abarca “o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitem capacitar os futuros professores para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante”;

- *Formação na área de docência* – garante a formação académica “adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas” dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino para os quais o curso prepara.

Este normativo consigna como intencionalidade uma melhoria da qualificação docente estreitamente articulada com a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem. Daí que a qualificação para a docência tenha como ponto fulcral não só o desempenho dos docentes no início do seu exercício profissional, consubstanciado nos perfis de desempenho docente, como também a necessidade de adaptação desse desempenho às mudanças que decorrem das “transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional”.

Em consequência, neste modelo de formação valoriza-se especialmente o domínio do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional, exigindo-se aos futuros professores o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa como dimensão comum da qualificação para a docência.

O conhecimento do domínio de ensino surge também fortemente valorizado no pressuposto de que para o desempenho da profissão docente é preciso dominar-se “o conhecimento científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência”.

Esta valorização é reflectida na atribuição de um número de créditos necessários não só para a qualificação do professor de disciplina, mas também para a do professor generalista, bem como pela exigência de verificação da adequação qualitativa desses créditos às responsabilidades do desempenho docente.

A tabela 12, a seguir apresentada, explicita o número de créditos atribuídos às diferentes áreas de formação que integram a estrutura curricular do 1.º ciclo de estudos (Decreto-Lei n.º 43/2007):

Tabela 12: Estrutura curricular da licenciatura em Educação Básica

1.º ciclo de estudos	Componentes de formação	N.º de créditos
Licenciatura	Formação educacional geral	15 a 20
	Didáticas específicas	15 a 20
	Iniciação à prática profissional	15 a 20
	Formação na área de docência	120 a 135
	Formação em metodologias de investigação	9
	Formação cultural, social e ética	
Total		180

Para o ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, o licenciado em Educação Básica deverá possuir no mínimo 30 créditos em cada uma das seguintes áreas científicas: Português, Matemática, Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal) e Expressões (Musical, Plástica, Dramática e Física) que compõem a formação na área de docência. Nas restantes áreas de formação

No 1.º ciclo de estudos, surge enfatizado o papel atribuído às metodologias de investigação educacional pelo facto de se conceber o professor como “um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”.

A tabela 13, apresentada a seguir, explicita o número de créditos atribuídos às diferentes áreas de formação que integram a estrutura curricular do 2.º ciclo de estudos: mestrado em ensino do 1.º ciclo de ensino básico (Decreto-Lei n.º 43/2007).

⁹ Os créditos atribuídos às componentes de formação cultural, social, ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos as restantes áreas de formação com excepção da formação na área da docência.

Tabela13: Estrutura Curricular dos mestrados em ensino

N.º de créditos	2.º ciclo de estudos	Componentes de formação	2.º ciclo de estudos	N.º de créditos
5 a 10	Mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico	Formação educacional geral	Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico	10
15 a 20		Didáticas específicas		30
30 a 35		Prática de ensino supervisionada		45
		Formação na área de docência		5
60	Total			90

A iniciação à prática pedagógica, da qual se salienta a prática de ensino supervisionada, é concebida como “um momento privilegiado e insubstituível”, realizada em contexto real, devendo conduzir à produção de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade, pela mobilização de todos os conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas noutras áreas da formação. Como quadro orientador da qualificação profissional surgem os perfis de desempenho docente bem como os planos curriculares da educação básica.

Para a concretização da iniciação à prática pedagógica, é exigido um quadro de parceria formal, estável, qualificada e qualificante, isto é, um protocolo de cooperação entre duas instituições formativas: instituições de ensino superior e estabelecimentos de educação básica. A iniciativa do estabelecimento desta parceria é cometida às instituições de ensino superior. A estabilidade da cooperação sai reforçada pelo carácter plurianual da parceria.

Parece, pois, evidente que, nesta reforma educativa, a “montagem de dispositivos organizacionais de articulação” entre instituições de ensino superior e as escolas configura uma valorização

dos *espaços de prática* e o fortalecimento das redes de partilha e de cooperação no seio do corpo docente (Nóvoa, 1999). Parece ainda configurar a possibilidade de produção de uma nova cultura profissional assente na intercomunicabilidade dos saberes próprios de cada instituição.

Nesta formação de professores, torna-se imprescindível assegurar determinados padrões de qualidade: o número, o nível e natureza da qualificação do corpo docente das duas instituições parceiras (escola de ensino superior e escolas de ensino básico), os recursos materiais adequados às especificidades da qualificação e a capacidade e qualidade da participação das escolas cooperantes.

Assim, a escolha dos orientadores cooperantes (os docentes das escolas básicas que colaboram na formação) obedece ao cumprimento simultâneo de dois requisitos: posse das competências adequadas às funções a desempenhar e, pelo menos, cinco anos de prática docente no nível de ensino a que a formação se destina.

O apoio dos estabelecimentos de ensino superior ao desenvolvimento profissional dos orientadores cooperantes surge como contrapartida não só pela obtenção da parceria como também pela necessidade de assegurar um padrão de qualidade compatível com a investigação e o desenvolvimento no domínio da educação.

A preocupação com a posse de determinados recursos materiais como edifícios, equipamentos, espaços lectivos e para o estudo independente, a realizar individualmente ou em grupo, laboratórios, bibliotecas, centros de recursos multimédia e salas de informática com acesso à Internet e meios auxiliares de ensino, pressupõe a melhoria da qualidade do ensino e uma aposta na mudança educacional.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

1. Introdução

Neste capítulo pretendemos abordar a formação de professores e os paradigmas subjacentes a essa formação, cada um deles configurando um conjunto de crenças e pressupostos acerca dos propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação e acarretando práticas específicas de formação.

2. Formação: conceito polissémico

Ao abordar a formação de professores, torna-se imperioso referir-nos ao conceito de formação. É um conceito que, pela sua multirreferencialidade, convoca vários saberes para a sua explicitação ao nível das representações e das práticas.

Segundo a terminologia da Formação Profissional utilizada pela Comissão Interministerial para o Emprego – CIME (2001), compreende-se por formação o conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica.

Este conceito está, pois, ligado a alguma actividade, uma vez que se trata de formação para algo. A formação surge, assim, “como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante” (Marcelo, 1999:19).

Pode ser entendida também como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza por acção quer da maturação interna quer da aprendizagem, das

experiências das pessoas (Honoré, 1980). Será possível, ainda, encarar a formação como instituição, quando se refere à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação (Ferry, 1991).

Para Marcelo (1999), a formação pode adoptar diferentes aspectos e, conforme se perspective o objecto, assim a formação oferecida organiza exteriormente a pessoa ou, então, activa-se como iniciativa pessoal.

Muitas são, portanto, as definições que se têm atribuído ao conceito de formação. Grande parte delas associa-a ao desenvolvimento pessoal: “O processo de desenvolvimento que a pessoa percorre até atingir um estado de plenitude pessoal” (Zabalza, 1990) ou então, a Formação, desde a Didáctica, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural (Zabalza, 1990:19), ou ainda formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura (Ferry, 1991:43).

Daqui ressalta a existência de uma componente pessoal na formação que está muito ligada a um discurso axiológico, referente a finalidades, metas e valores e não somente técnico e instrumental. A componente pessoal da formação não deve conduzir à ideia de que esta se realiza de forma autónoma.

Apoiados em Debesse (1982), podemos estabelecer a distinção entre autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação é a formação em que a pessoa participa de forma independente, controlando os objectivos, processos, instrumentos e resultados da própria formação. A heteroformação é uma formação que é desenvolvida, externamente, por especialistas. A interformação é “a

acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da *equipa pedagógica* tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (Debesse, 1982:29-30).

Não será difícil, por conseguinte, depreender que a formação se apresenta como um fenómeno complexo sobre o qual existem poucas conceptualizações e pouco acordo em relação às dimensões e teorias mais significativas para a sua análise. Contudo, tal como afirma Marcelo (1999:21), “a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se mistura com outros conceitos como os de educação, ensino, treino, etc”.

Além disso, este conceito inclui, inegavelmente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano que é preciso ter em consideração face a outras concepções eminentemente técnicas.

Finalmente, podemos relacionar o conceito de formação com a capacidade de formação, bem como com a vontade de formação, ou seja, a pessoa é em última instância a responsável pela activação e desenvolvimento de processos formativos, sem que se assuma a formação como um processo autónomo. No caso dos professores é na acção interformativa que poderão encontrar os contextos de aprendizagem que mais favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, pode entender-se que se fale de formação de professores, e não apenas de treino o qual defende o princípio de que as pessoas em formação devem contribuir para o processo da mesma a partir das concepções, experiências e competências que já possuem (Zeichner, 1993). A formação será a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que, geralmente, ocorrem no quotidiano, tendo como horizonte um projecto pessoal e colectivo.

3. Para uma teoria da profissionalidade docente

A investigação sobre a formação de professores tem sido um campo de indagação multidisciplinar. Resulta da necessidade de dar bases teóricas e empíricas a programas formativos ajustados à realidade vigente que permitam guiar e melhorar as práticas de formação (Calderhead, 1986b, citado por Villar, 1990).

A ciência em geral e a Psicologia em particular (lembremo-nos da Psicologia da Aprendizagem, por exemplo) têm influenciado os quadros conceptuais subjacentes à formação de professores.

Reconhece-se a necessidade de investigação sobre o ensino (e conseqüentemente sobre a formação de professores) com vista a informar a prática educativa, a guiar e prescrever acções, neste caso, o ensino da classe, embora haja quem discorde daqueles que vêm na investigação a esperança da inovação e da mudança (Eisner, 1984a referido por Villar, 1990).

No tocante à formação de professores, enquanto campo de conhecimento, podemos encontrar e classificar diferentes estruturas de racionalidade correspondentes a diferentes perspectivas de um mesmo fenómeno: “os processos de educação institucionalizada” (Marcelo, 1999). Segundo este autor, as concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações com implicações no seu processo de formação, isto é, sobre os conteúdos, métodos e estratégias formativas. De acordo com este mesmo autor, a terminologia utilizada pelos diferentes investigadores reflecte uma evolução na designação das diferentes estruturas de racionalidade.

A título de exemplo passamos a citar algumas das diferenças de terminologia usadas na formação dos professores.

Villar, no seu livro “El Profesor como Professional: Formación y Desarrollo Personal”, editado em 1990 sistematiza, a partir de distintos programas de investigação, as várias concepções (*paradigmas*) sobre os processos de ensino que influenciaram profundamente os mecanismos de formação de professores (*planos formativos*).

Por **paradigma**, este autor utiliza as palavras de Gage (1963) para afirmar que:

“Paradigmas son modelos, patrones, o esquemas. Paradigmas no son teorías; son como formas de pensamiento o patrones para investigar que, cuando se llevan a efecto, pueden conducir al desarrollo de una teoría... Una segunda característica de los paradigmas es que a menudo representan variables y sus relaciones de forma gráfica o esquemática” (Gage, 1963:94, citado por Villar, 1990).

Por sua vez, Zeichner (1983) define **paradigma de formação de professores** como:

”uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores” (Zeichner, 1983:3)

Feiman-Nemser (1990: 220) usa um conceito que, segundo Marcelo (1999), é menos ambicioso: **orientações conceptuais**, entendendo que este termo se refere:

“a um conjunto de ideias acerca das metas da Formação de Professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Estas concepções deveriam orientar as actividades práticas da Formação de Professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação... As orientações conceptuais não se excluem mutuamente. Devido ao ‘desenho’, ou por insuficiência, podem, e

realmente acontece, coexistirem no mesmo programa” (Feiman, 1990: 220).

Mais concretamente, Pérez (1988) utiliza o conceito de **perspectiva** na Formação de Professores enquanto outros autores se referem a **tradições de formação** (Liston e Zeichner, 1993).

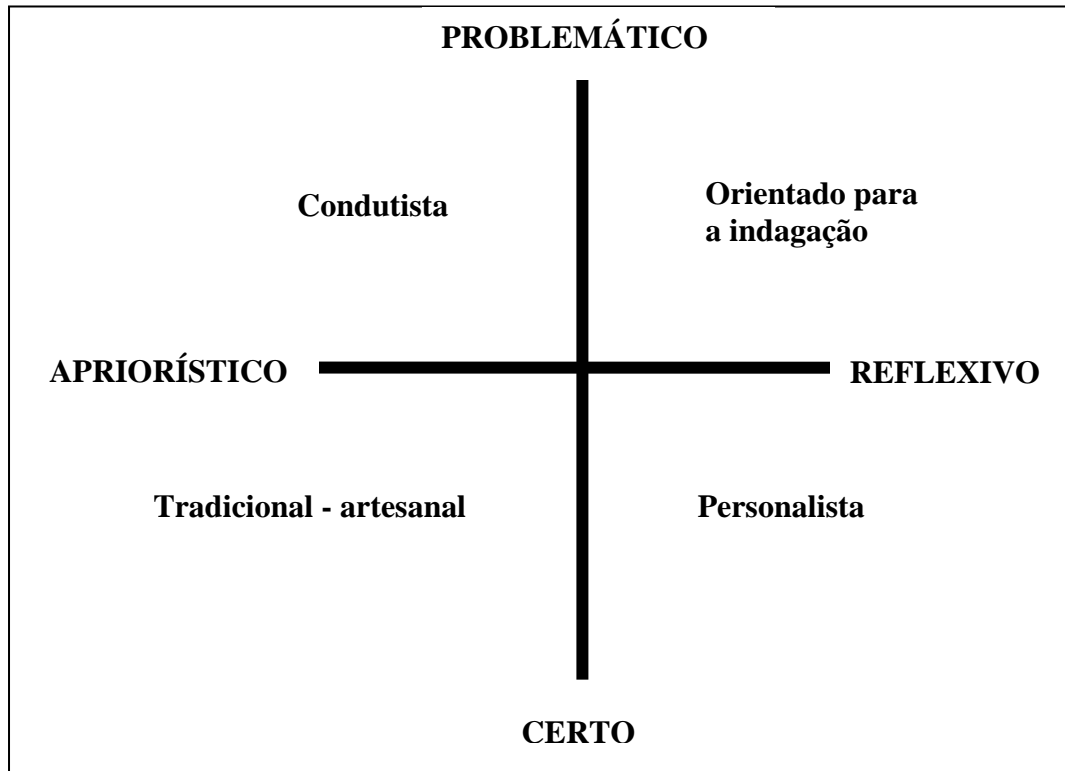
3.1. Paradigmas da formação de professores

Villar (1990), baseado em Zeichner (1983), refere a existência de quatro paradigmas na formação de professores: comportamentalista, personalista, tradicional-artesanal e reflexivo ou orientado para a indagação. Cada um desses paradigmas expressa um conjunto de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, conformando práticas específicas na formação de professores.

Este autor agrupa os quatro paradigmas em função de dois eixos (Figura 1):

1. *Certo vs Problemático* (conforme os planos formativos dos professores encaram os contextos sociais como correctos ou questionáveis, isto é, não havendo ou havendo necessidade de promover acções para a mudança das instituições);
2. *Apriorístico vs Reflexivo* (conforme o currículo de formação dos professores é ou não predeterminado).

**Figura 1: Resumo de quatro paradigmas de formação de professores
(Zeichner, 1983)**



Assim e de acordo com os dois eixos que a figura 1 apresenta, podemos classificar os dois paradigmas condutista e tradicional como apriorísticos enquanto os outros dois possuem um carácter reflexivo; são certos os paradigmas condutista, tradicional e personalista enquanto o modelo de indagação é problemático (Villar, 1990).

O primeiro modelo formativo assente no **paradigma comportamentalista**, baseia-se na epistemologia positivista e na psicologia condutista e valoriza a dimensão tecnicista do ensino. A formação tende a reduzir-se a um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O sucesso do professor é medido pelo domínio destas técnicas. Está subjacente a este paradigma a ideia da educação como uma ciência aplicada. O professor é visto como um simples *executor*

de leis e princípios de ensino eficaz que foram concebidos e experimentados por especialistas (Villar, 1990:57). Numa perspectiva ideológica, esta formação acaba por sancionar o contexto educacional e social vigente.

O exemplo mais típico deste paradigma é a *Formação de Professores Baseada nas Competências*, na qual se define a competência em termos de actuações pré específicas, estabelecidas como segmentos de conduta observável. Incide no treino do professor em habilidades, destrezas e competências específicas.

O currículo por competências parte do pressuposto de que é muito estreita a associação entre desempenho do aluno e do professor. Acredita-se que alunos com bom desempenho escolar possuem bons professores ou professores eficientes.

Os estudos sobre a eficiência do professor, em grande parte, voltam-se para dois tipos de abordagens: uma que parte das características pessoais, pensadas como sendo as ideais para um professor eficiente, e outra que parte da descrição de funções que o professor desempenha, ou a sua prática, para verificar se tais funções são levadas a cabo de modo eficiente e efectivo. Assim, enquanto que a pretensão de algumas pesquisas sobre o professor eficiente é conhecer *o que ele é*, a outras importa saber *o que ele faz*. Contudo, nas duas abordagens o comportamento do professor é o foco principal. Encontrar um currículo de formação que possa ser consequente no alcance das destrezas esperadas de um professor eficaz torna-se o objectivo central dessas pesquisas. As destrezas que compõem um curso são obtidas com base em estudos nos quais se realizam descrições das atitudes dos professores eficientes.

O segundo modelo, baseado no **paradigma personalista**, apoia-se numa epistemologia fenomenológica e na psicologia do desenvolvimento e da percepção, mas também em princípios

humanistas. Os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do *eu* de cada professor, considerando todas os seus limites e possibilidades. Os conceitos de si próprio, autoconceito, desenvolvimento são comuns nesta abordagem.

Considera-se que o comportamento de uma pessoa depende não só do modo como ela se percebe a si própria, mas também de como entende a situação em que está inserida e da relação conjugada destas duas percepções (Marcelo, 1999).

Neste paradigma, ao contrário do anterior, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estão definidos à priori, embora esteja implícita a preocupação pela reorganização das percepções e convicções dos futuros professores tendo em vista a sua conformidade a um dado modelo de maturidade psicológica tomado como modelo.

O objectivo de um Programa de Formação de Professores, dentro do paradigma aqui considerado, seria o de “proporcionar aos docentes a capacidade de serem pessoas, com um autoconceito positivo, ou seja, pessoas com uma maturidade adequada, tendo em conta três dimensões: pessoal, profissional e de processo” (Marcelo, 1999:38). Neste tipo de programa, a formação de professores adquire algumas dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais de forma a facilitar a cada sujeito o seu próprio desenvolvimento pessoal.

Segundo o modelo agora preconizado, “aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz. O desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da Formação de Professores” (Feiman-Nemser, 1990).

Um bom professor é visto como uma pessoa, uma personalidade única, possuidor de um modo pessoal de ensinar, capaz de facilitar a aprendizagem dos seus alunos mediante o conhecimento que deles possui como pessoas.

O currículo formativo surge necessariamente com os conhecimentos teóricos ligados à prática, a qual surge integrada e não apenas no final da formação. São considerados os aspectos intelectuais, afectivos e psicomotores na formação docente. Este tipo de formação procura, parafraseando Marcelo que cita Breuse (1986), “dar ao futuro docente flexibilidade de acção, plasticidade mental, capacidade para fazer face com êxito às situações que poderá encontrar no exercício da sua profissão. Trata-se antes do mais de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter dúvidas, a evoluir” (Marcelo, 1999:38).

Preconiza-se, pois, um novo modelo de professor, em cuja formação são tidas em consideração as características pessoais e de personalidade dos professores bem como as relações interpessoais que se estabelecem entre os professores em formação e os seus formadores, considerados mais competentes e maduros, julgados naturalmente mais eficazes.

No terceiro modelo, apoiado no **paradigma tradicional-artesanal**, perspectiva-se o ensino como um ofício e os professores como artífices. Configura o clássico modelo de mestre-aprendiz. A formação dos professores é encarada como um processo de aprendizagem construído por tentativas e erros, que todavia pode ser facilitada com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes.

Como nos paradigmas anteriores, os futuros professores são vistos como meros receptores passivos, não possuindo um papel

determinante na determinação dos conteúdos e orientação dos programas de formação.

O quarto modelo, o do **paradigma do professor reflexivo**, baseia-se na indagação. O professor é concebido como um inovador, indagador, investigador activo, observador participante ou tutor de si mesmo. Congruentemente, o aluno em formação é percebido como um agente activo da sua própria profissionalidade. A tarefa formativa consiste em dotar os alunos com capacidades reflexivas por meio das quais examinam os problemas que os rodeiam. Segundo Gimeno (1983) citado por Villar (1990:62):

“el profesor se convierte, en definitiva, en un investigador en el aula”.

Este modelo pressupõe, portanto, que não há receitas antecipadas válidas para qualquer situação. Cada professor e contexto educativo são únicos e irrepetíveis. A formação de professores, ao contrário de fornecer receitas, deve preparar os professores para desenvolverem capacidades de examinarem os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade. O pressuposto desta teoria é que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas acções e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de o professor poder controlar e modificar quer as acções quer os constrangimentos. A tarefa fundamental na formação de professores, é neste caso, a de desenvolver as capacidades dos futuros professores para a acção reflexiva, o espírito crítico sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente.

3.2. Modelos de racionalidade na formação docente

Estudos realizados segundo a abordagem cognitivista (o paradigma do pensamento do professor, segundo González, 1985; Shavelson e Stern, 1983, citados por Zabalza, 1994; Villar, 1990; Zabalza, 1994) intensificados a partir dos anos 80, têm defendido o ensino como prática reflexiva e valorizado os saberes que o professor adquire na própria acção docente (Schön, 1987; Nóvoa, 1992; Vieira, 1993; Zeichner, 1993; Marcelo, 1999, Alarcão e Tavares, 2007).

É consensual entre os diversos autores que toda a conduta expressa ou observável está organizada ou é dirigida pelas operações cognitivas dos professores (Lowyck, 1986, referenciado por Zabalza, 1994). Neste sentido, torna-se pertinente estudar o pensamento dos professores. Para tal, é preciso entender como os professores passam do pensamento à acção, isto é, como se interligam o pensamento e a conduta.

A propósito desta conexão, Zabalza reconhece que não é fácil estabelecer a ligação entre a esfera interna (pensamento) e a esfera externa (conduta) da acção docente, pois, esta empresa tem-se demonstrado complexa e metodologicamente de difícil acesso, argumentando que:

“ Se a conexão entre estes dois domínios fosse estritamente racional poder-se-ia pensar que bastaria conhecer os pensamentos dos professores para antecipar a sua conduta. Ou, da mesma maneira, poder-se-ia pensar que, sendo a conduta isomórfica com o pensamento (tal como o efeito em relação à causa), não haveria variação da actuação salvo se a houvesse no pensamento e, que, do mesmo modo, uma mudança nos pensamentos implicaria necessariamente uma mudança na conduta dos professores” (Zabalza, 1994:32)

Este autor (1994:32) conclui que tal conexão não obedece a uma racionalidade lógica nem existe isomorfia entre pensamento e acção, entre teoria e prática, mas antes radica numa “racionalidade semiológica (o que implicaria conexões de significação e intencionalidade, de perspectiva)”. Por esse facto, admite que a conexão possui uma “racionalidade limitada”: limitada “quanto à perspectiva” (à forma em que capta e interpreta as situações em que actua)” e limitada “quanto à linearidade causal (não é só lógica, antes integra componentes afectivos, experienciais e de conhecimento)”.

Acreditamos que, pela natureza do processo educativo, o pensamento e prática interagem de forma dialéctica, isto é, são estruturas independentes, mas interligadas, que se vão modificando mutuamente.

Para se investigar a racionalidade da conduta do professor, como salienta Zabalza (1994) e Clark e Yinger (1980), é preciso levar em consideração a influência de vários contextos: **psicológico** (formado pelas teorias implícitas, pelas crenças e pelos valores do professor), **ecológico** (determinado pelos recursos, circunstâncias externas e requisitos administrativos que, por sua vez, influenciam as crenças, expectativas e a acção do professor) e **social** (criado na concepção e implementação da própria acção e em função das características grupais e funcionais da aula enquanto realidade social com entidade própria).

As investigações que se têm situado na linha do paradigma do pensamento dos professores referem com frequência dois modelos básicos de formação e actuação do professor: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática.

3.2.1. Modelo de racionalidade técnica

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do professor é uma actividade instrumental, direccionada para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

O modelo de racionalidade técnica configura um avanço sobre o empirismo e o obscurantismo das posições que se agrupam sob a terminologia de “enfoque tradicionalista” (Kirk, 1986, referido por Pérez, 1988), a qual perspectiva a formação de professores como um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola passível de reproduzir vícios, prejuízos, mitos e obstáculos epistemológicos quando não apoiado pela investigação científica.

No enfoque racionalista, o conhecimento e o método científico são utilizados para a análise da prática e para o estabelecimento de regras que orientam e regulam a intervenção do professor. Em decorrência, concebe-se o professor como um técnico-especialista que, para ser eficaz, deve confrontar-se com os problemas concretos que encontra na sua prática, aplicando os princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (Pérez, 1988:129). A prática pedagógica é, assim, concebida como intervenção tecnológica.

Do ponto de vista desta perspectiva é necessário reconhecer uma hierarquia nos níveis de conhecimento, assim como um processo lógico de derivação dos mesmos. Pérez (1988:129) refere que Edgar Schein (1980) diferencia três componentes no conhecimento profissional:

“1. Un componente de *ciencia básica* ou *disciplina subyacente* sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla.

2. Un componente de *ciencia aplicada o ingeniería* del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas.
3. Un componente de *competencias y actitudes* que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente”.

Neste modelo, ocorre a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática: os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado a partir do qual derivam as técnicas para o diagnóstico e resolução de problemas na prática, e é a partir da prática que se colocam aos teóricos e investigadores os problemas relevantes de cada situação.

Por outro lado, e de acordo com Habermas (1971, 1979, citado por Pérez, 1988) a racionalidade tecnológica limita a actividade prática à análise dos meios apropriados para que determinados fins sejam alcançados, ou seja, encarada como uma mera actividade instrumental. Em decorrência, o profissional em ciências humanas deve aceitar as situações como dadas do mesmo modo que aceita a definição externa das metas de sua intervenção.

Segundo Pérez, a aceitação da racionalidade da prática como uma racionalidade instrumental ou técnica, permite facilmente:

“establecer en teoría os roles y competencias que debe desarrollar el profesional y, en consecuencia, la naturaleza, contenido y estructura de los programas educativos que deben conferirle la preparación adecuada” (Pérez, 1988:130).

Este autor cita ainda Schein que, em 1973, ao descrever os programas de formação de profissionais segundo os princípios da racionalidade técnica, afirmou que o currículo profissional começa, em geral, com um corpo central de ciência comum e básica a que depois se seguem os elementos que compõem as ciências aplicadas e que os componentes de competências e atitudes profissionais geralmente

se designam *practicum* ou *trabalho clínico*, o qual pode ocorrer de forma simultânea ou posterior aos componentes das ciências aplicadas (Pérez, 1988:130).

Schön (1983) considera que dentro da racionalidade tecnológica o desenvolvimento de competências profissionais deve ocorrer *a posteriori* do conhecimento científico básico e aplicado, argumentando que não se pode aprender competências e capacidades de aplicação sem que primeiro se tenha aprendido o conhecimento aplicável e que as competências são um tipo de conhecimento ambíguo e de segunda ordem.

A concepção de ensino como intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação do docente dentro do modelo de desenvolvimento de competências (Competency-Based Teacher Education) constituem marcos investigativos dentro da concepção epistemológica da prática como racionalidade instrumental ou técnica.

A concepção linear e simplista dos processos de ensino que tem impregnado a formação dos professores ao longo das últimas décadas e que é característica da racionalidade técnica-instrumental, tem presidido à intervenção prática do docente e aos programas da sua formação, os quais, em traços largos, têm abarcado duas dimensões:

- “Uma componente científico-cultural que visa assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar
- Uma componente psicopedagógica que visa proporcionar a aprendizagem de como actuar na aula de modo eficaz” (Pérez, 1988:131).

Convém distinguir na componente psicopedagógica duas fases principais. Na primeira fase, adquire-se o conhecimento dos princípios,

leis e teorias que as ciências básicas e aplicadas fornecem para explicar os processos de ensino-aprendizagem bem como o conhecimento de normas e regras para a sua regulação racional. Na segunda fase, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras de modo que o professor adquira as competências e capacidades necessárias para uma intervenção eficaz.

Entre muitos autores, Giroux (1997:158) é um dos que critica o modelo da racionalidade técnica, considerando que este modelo está carregado de “ideologias instrumentais” que reduzem os professores a simples técnicos que, dentro da burocracia escolar, têm a incumbência de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos específicos”. Contrapondo-se a este modelo, o autor defende a ideia de que o trabalho docente é um trabalho intelectual e não puramente instrumental ou técnico, argumentando que se “nós dignificássemos a capacidade humana de integrar pensamento e prática, [...] destacávamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos”. Assim, diz ele, é preciso “encarar os professores como intelectuais transformadores”, o que significa dar à docência uma dimensão política (Giroux, 1997:161).

3.2.2. Modelo de racionalidade prática

Na sequência da crítica generalizada à racionalidade técnica derivada do facto de não considerar a singularidade subjectiva dos processos de ensino e aprendizagem nem a componente artística que caracteriza toda a actividade prática, surgem metáforas alternativas para representar o novo papel que o professor como profissional deve assumir perante situações quase sempre complexas, desconhecidas,

indeterminadas e conflituosas. E, porque as situações educativas dependem acima de tudo dos actores nelas envolvidos,

“la realidad social se resiste a ser encasilhada en esquemas preestablecidos de tipo taxonómico o procedimental” (Pérez, 1988:132)

São utilizadas expressões tais como prático reflexivo (Schön, 1983) investigador na sala de aula (Stenhouse, 1984), profissional clínico (Clark, 1983; Griffin, 1985, referidos por Pérez, 1988), etc.

Subjacente a estas metáforas está o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Centram-se na necessidade de analisar o que fazem realmente os professores quando se deparam com problemas complexos da vida da aula, para compreender como utilizam o conhecimento científico e a sua capacidade intelectual, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos.

O professor porque intervém num meio ecológico complexo, num contexto psicossocial vivo e em constante mudança, definido pela interacção simultânea de múltiplos factores e condições, precisa de elaborar e construir o sentido das situações educativas que vive diariamente, não bastando a escolha acertada de meios e procedimentos e a sua correcta e rigorosa aplicação. Tal significa que, apesar do reconhecimento de que existem múltiplas tarefas concretas a que podem e devem ser aplicadas as teorias e as técnicas derivadas da investigação básica e aplicada como a melhor e por vezes a única forma de intervenção eficaz, é necessária “uma nova epistemologia da prática” que permita ao professor, de forma reflexiva e artística, lidar com situações quotidianas carregadas de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (Schön, 1983).

Não basta, pois, a identificação do problema, ainda que esta constitua uma condição necessária para a solução técnica do mesmo. É necessário ir mais além, pois, “a actividade profissional, prática, do professor não é uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica” (Pérez, 1988).

Neste sentido, Pérez cita Yinger (1986) para dizer que

“el éxito del práctico depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos” (Pérez, 1988:135).

Tal será possível mediante a integração inteligente e criadora do conhecimento e da técnica configurada na reflexão na acção ou no diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

Neste novo paradigma, o perfil do professor é o de um profissional flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais. É, por conseguinte, um profissional que activa e elabora um conhecimento tácito durante a sua própria intervenção, isto é, face às múltiplas e simultâneas exigências que ocorrem durante a aula, mobiliza os seus recursos intelectuais – conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas – para rapidamente efectuar um diagnóstico da situação, avaliar quais as componentes intervenientes, desenhar estratégias alternativas e prever, tanto quanto possível, o decurso dos acontecimentos (Pérez, 1988; Villar, 1990).

Este conceito de competência cognitiva afasta-se bastante da ideia de competência de condutas, própria da racionalidade instrumental-técnica.

Então e de acordo com Marcelo (1999) são várias as competências que os professores devem possuir:

- a) **Empíricas:** conhecer o que se passa na classe, recolher dados, quer objectivos quer subjectivos (sentimentos, afectos), descrever situações, processos e efeitos;
- b) **Analíticas:** necessárias para interpretar os dados descritivos, para inferir a teoria;
- c) **Avaliativas:** úteis para emitir juízos sobre consequências educativas;
- d) **Estratégicas:** têm a ver com a planificação da acção assim como com o antecipar da sua implementação de acordo com a análise realizada;
- e) **Práticas:** capacidade de relacionar a análise e a prática com os fins e os meios para um bom efeito;
- f) **Comunicação:** os professores reflexivos precisam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas.

A implicação do professor em processos de reflexão sobre a sua própria prática é um elemento central na indagação da realidade educativa que vivencia e que exige que ponha em funcionamento as suas capacidades intelectuais para compreender a dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem e estabelecer estratégias alternativas para resolver os problemas práticos. Para isso, é necessário definir o problema, propor soluções consideradas como hipóteses, desenhar procedimentos para as comprovar e obter evidências sobre a validade dessas mesmas hipóteses (Villar, 1990).

Na medida em que a prática é concebida como um processo de investigação na acção, a reflexão, que é diferente de outras formas de conhecimento, supõe uma análise e constitui uma proposta totalizadora que captura e orienta a acção. Como tal, deve constituir o núcleo central da formação docente e lugar de produção do saber, enquanto a formação se torna desenvolvimento profissional.

A prática não pode ser concebida como uma actividade assistemática, acrítica, de aplicação dos princípios teóricos, mas é entendida como uma oportunidade para se adquirir conhecimento. Smyth (1989), referido por Marcelo (1999:46), salientando o valor da prática profissional como fonte de conhecimento, propôs-se desenvolver o conceito de reflexão através de um processo que abarca quatro fases: **descrição** (contar pormenorizadamente o que faço), **informação** (atribuir significado ao que faço), **confrontação** (confrontar como cheguei até aqui) e **transformação** (reconstruir de modo a poder fazer as coisas de maneira diferente).

Contar pormenorizadamente o que se faz constitui o primeiro passo para uma reflexão crítica sobre a prática. As respostas que o professor fornece a questões tais como: Por que faço como faço? Quais as concepções que estão subjacentes às minhas opções pedagógicas? promovem a consciencialização do sistema apreciativo do professor essencial ao confronto com discursos pedagógicos alternativos. A acareação possibilita “a reconstrução de saberes, a reestruturação do conhecimento e experiências prévios” (Vieira, 1993:49).

Por seu lado, Kemmis (1985) referenciado por Villar (1990:76) e Pérez (1988:136), a propósito da natureza da reflexão estipula:

“1. A reflexão não está determinada biológica ou psicologicamente, nem é mero pensamento, antes expressa uma orientação para a acção e refere-se às relações entre pensamento e acção nas situações históricas em que nos encontramos.

2. A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental quer seja mecânica ou especulativa, mas pressupõe e prefigura relações sociais.

3. A reflexão não é independente dos valores, nem neutral; expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.

4. A reflexão não é nem indiferente nem passiva perante a ordem social, nem se limita a propagar valores sociais consensuais, mas reproduz ou transforma activamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.

5. A reflexão não é um processo mecânico, nem é simplesmente um exercício criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na acção social”.

Por sua vez Feiman (1979) citado por Villar (1990:75) entende que

“a reflexão se refere a uma certa disposição ou modo de pensar sobre o que significa ser professor e um reconhecido comprometimento nessa tarefa. Demonstra-se pela análise da situação e problema particular de ensino” (Feiman, 1979:73)

A reflexão é um dos conceitos mais utilizados pelos professores investigadores. A sua popularidade é hoje tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de alguma forma, não incluam o conceito como elemento estruturador. Actualmente alguns autores (Schön, 1983; Villar, 1990; Zeichner, 1993; Nóvoa, 1995; Marcelo, 1999; Alarcão e Tavares, 2007, entre outros) enfatizam uma abordagem da formação radicada no conceito de reflexão.

Contudo, o conceito de reflexão não se encontra suficientemente esclarecido entre os diversos autores. Chega a ser um conceito polémico. Por exemplo, se o pensamento reflexivo e a acção ocorrem separada ou simultaneamente, fala-se de formas de

reflexão: introspecção, exame, indagação e espontaneidade (como propõem Weiss e Louden, 1989, referidos por Marcelo, 1999).

Por **introspecção** entende-se uma reflexão interiorizada, pessoal, expressando, a partir de uma perspectiva mais distanciada, os sentimentos e pensamentos do professor relativamente à sua actividade do dia-a-dia. A entrevista em profundidade e biográfica, os diários ou os construtos pessoais são técnicas que expressam bem esta forma de reflexão e que fornecem informação sobre princípios de procedimento, esquemas conceptuais relativamente permanentes dos professores. É o caso do trabalho desenvolvido por Yinger e Clark (1985) citados por Zabalza (1994:92), em que constatam que as reflexões consubstanciadas nos diários se converteram num poderoso meio de desenvolvimento pessoal.

O **exame** está mais próximo da acção e supõe uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida da classe. Constituem exemplos desta forma de reflexão a entrevista ou a observação participante, notas de campo, diários, histórias, cartas, escritos autobiográficos, documentos tais como plano da classe, desenhos e metáforas que permitiram a Connelly e Clandinin (1990), citados por Marcelo (1999), estabelecer o conceito de *unidade narrativa* utilizada no estudo do pensamento do professor.

Na **indagação** que está relacionada com o conceito de investigação-acção, os professores recorrem às suas capacidades intelectuais para pensar em profundidade sobre a sua própria realidade educativa, construindo criativamente soluções para os problemas que identificaram na sua prática. Por conseguinte, esta forma de reflexão introduz um compromisso de mudança e aperfeiçoamento (Marcelo, 1999).

À **espontaneidade**, como forma de reflexão mais relacionada com a prática, Schön denominou reflexão-na-acção. Esta forma de

reflexão que decorre ao mesmo tempo que agimos, advém do diálogo ou conversação aberta com a situação prática (Pérez, 1988). Ocorre na fase interactiva, complexa e totalizadora, do ensino e constitui um processo vivo de intercâmbios, acções e reacções, governadas intelectualmente, isto é, mediante a reflexão-na-acção, os professores improvisam, alteram estratégias, resolvem problemas, abordam situações divergentes na classe ou reformulam a actuação.

Relativamente à validade da reflexão, Marcelo (1999: 42) alerta para o facto de ser necessário “determinar quais as reflexões que conduzem a um desenvolvimento profissional e quais as que conduzem apenas à autocomplacência”. Apresenta ainda três níveis de reflexão ou de análise da realidade: técnico, prático e crítico (Zeichner e Liston, 1987; Handall e Lauvas, 1987, citados por Marcelo, 1999). A análise das **acções manifestas**, constitui o primeiro nível; o segundo nível implicaria a **planificação e reflexão** e o terceiro nível corresponderia à análise das **considerações éticas**.

Em consequência, a formação de professores baseada na reflexão é aquela em que os professores

“estén dispuestos y a la vez sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas implicadas en clase, escuela y contexto social en el que trabaja” (Zeichner e Liston, 1987:23 citados por Villar, 1990)

E é aquela que promove a construção do conhecimento profissional que Schön (1983) apelidou de *epistemologia da prática* (Alarcão e Tavares, 2007).

Segundo Alarcão e Tavares (2007), a abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva.

No que diz respeito aos momentos da reflexão, Schön (1987) propõe três: reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção, que, juntamente com o conhecimento na acção, integram o pensamento prático do professor.

O **conhecimento na acção** que se traduz no *saber fazer* é a componente que orienta toda a actividade humana. É, segundo Habermas (1971, 1979) referenciado por Pérez (1988), um conhecimento técnico que visa a solução de problemas. É um conhecimento implícito que se vincula à percepção, à acção e inclusivamente ao juízo, na espontaneidade da vida quotidiana, o qual, apesar de ser o resultado da experiência e da reflexão passadas, se consolidou em esquemas semiautomáticos e rotineiros e que é activado na acção, na utilização de instrumentos ou artefactos, no reconhecimento de pessoas (Pérez, 1988). É um conhecimento inteligente e socialmente relevante (Alarcão e Tavares, 2007)

A **reflexão na acção** também designada por **metaconhecimento na acção** é um processo em que é “fácil reconhecer a impossibilidade de separar as componentes racionais das componentes emotivas ou passionais que condicionam a actuação e reflexão (Pérez, 1988:137).

A reflexão na acção constitui um instrumento de aprendizagem significativa, na medida em que viabiliza a aprendizagem e construção de novas teorias, esquemas e conceitos, por outras palavras, consubstancia “a busca de adequadas especificações da situação, a definição interactiva de meios e fins e a reconstrução e reavaliação dos próprios procedimentos” (Yinger, 1986, citado por Pérez, 1988:138).

A **reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção** pode considerar-se como a análise que o sujeito realiza a

posteriori sobre as características e processos da sua própria acção (Pérez, 1988).

É a representação ou reconstrução posterior da acção. É a reflexão do próprio sujeito sobre o objecto vivido e narrado (a prática) nas vertentes, referencial e expressiva: o processo de planificação, a condução da aula, as características dos alunos, etc.”, (Zabalza, 1994:95). Mas, é também a visão que o próprio sujeito tem de si, enquanto actor, com teorias, normas, crenças, apreciações tácitas, emoções. Consubstancia uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, gerado na acção e sistematizado na reflexão (Alarcão e Tavares, 2007).

O professor, utilizando os seus instrumentos conceptuais, recorre a métodos, procedimentos e técnicas de contrastação intersubjectiva com a realidade quase sempre configurada em cenários divergentes, e problemáticos, indeterminados e conflituosos, mas geradores de uma constante epistemologia. Quando o professor reflecte na e sobre a acção, torna-se um investigador na sala de aula.

Este tipo de reflexão, realizada mais serenamente, mais distanciada, porque decorre num momento em que o professor já não se encontra sob a pressão da multiplicidade de factores intervenientes no acto educativo, permite-lhe desenvolver-se profissionalmente, fugindo aos aspectos repetitivos e rotineiros da prática (Pérez, 1988; Zabalza, 1994; Alarcão e Tavares, 2007).

Sabemos, pois, que os professores, quando estão a ensinar, tentam pôr em prática aquilo que pensam que é eficaz, isto é, as suas teorias da acção através das quais pretendem obter determinados efeitos (Argyris, 1983, citado por Villar, 1988).

As teorias em acção são, segundo Villar (1988), teorias-em-uso quando usadas na prática. Contudo, é com frequência que, ao tentarem colocar em prática as suas teorias da acção, produzem, de

maneira inconsciente, consequências que não pretendiam e que são contraditórias com os seus valores e atitudes, ou seja, as suas teorias-em-uso afastam-se das teorias em acção:

“La literatura muestra como las personas, en general, no se comportan conforme a sus valores y actitudes. Se comportan congruentemente con sus teorías-en-uso, y desconocen este hecho” (Villar, 1988).

Alguns autores, como Argyris, Putman e McLain (1985), referidos por Villar (1988), consideram que as teorias-em-uso são mapas cognitivos tácitos que governam a acção.

Assim, segundo Villar (1988), o professor põe em marcha movimentos (*estratégias de acção*) para satisfazer os fins que pretende atingir (*variáveis de governo*). Se as consequências são as intencionadas, confirmam-se as teorias-em-uso. Se não, surge o erro. Neste caso, o professor tratará de evitá-lo seleccionando uma outra estratégia ou modificando as variáveis de governo.

Ao reflectir sobre a acção e sobre a reflexão sobre a acção, o professor explicita as suas teorias em acção ou construtos pessoais, reconstruindo-os e atribuindo-lhes significado. Sabe o que faz, como e porque o faz para além de estar empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível. Torna-se um profissional reflexivo por oposição ao normativo ou tecnicista, “autómato” ou “prático em sentido absoluto” (Zabalza, 1994:31).

3.3. Tradições investigativas sobre o ensino

A preocupação pela construção do conhecimento no ensino, a transformação em conhecimento profissional dos professores – processos, conteúdos e contextos da sua aprendizagem – e, em particular, a reivindicação do conhecimento gerado pelos professores

através da análise da sua prática foram, nas últimas décadas, questões – chave da investigação didáctica. A evolução que se verificou na investigação sobre o ensino, desde o interesse pelos comportamentos dos professores (a actuação na sala de aula) ao interesse pelos conhecimentos, crenças, sentimentos, emoções que acompanham a sua actividade profissional, tornou prioritárias estas questões. Daí, a necessidade de examinar, de novo, as relações entre a investigação sobre o ensino e a formação do professorado, sabendo que, na sua essência, os modelos de investigação da formação de professores não se diferenciam dos correspondentes à investigação didáctica. Tal não significa que exista dependência de uma em relação à outra, mas antes complementaridade.

O ensino como conceito tem sido encarado segundo diferentes perspectivas. Por exemplo, Villar (1990) refere a concepção de Hunter (1984) sobre o ensino como:

“ciência aplicada derivada da investigação sobre a aprendizagem e a conduta humanas: uma ciência aplicada que utiliza os resultados da psicologia, neurologia, sociologia e antropologia” (Hunter, 1984:171, citado por Villar, 1990).

A literatura existente sobre programas de investigação sobre o ensino mostra que neste campo as relações entre investigação, ensino e formação de professores podem ocasionar uma mudança nas atitudes dos educadores e investigadores.

O conteúdo dos programas formativos pode enriquecer-se se incluir resultados da investigação sobre o ensino, tais como os propostos por Clark (1984) referido por Villar (1990): conceitos didácticos, modelos teóricos, relações observadas entre variáveis, etc.

Os programas de investigação didáctica têm seguido as tradições de investigação quantitativa e qualitativa. Assim, Martin (1983) citado por Villar (1990) refere as seguintes aproximações curriculares: reprodutiva, construtiva e reconstrutiva.

A aproximação reprodutiva tem sido caracterizada como positivista, tecnológica e empírico-analítica. Assume uma base de investigação científica ou quantitativa e corresponde às práticas didáticas da teoria curricular tradicional. Presta atenção à consecução de objectivos de conduta por parte do estudante que sejam mensuráveis, e enfatiza o conceito de eficácia docente. O professor é visto como alguém que recebe e transmite informação e o aluno é visto como mero receptor. O paradigma processo-produto de investigação didáctica é um dos que pertence a esta tradição. Situa-se dentro da investigação reprodutiva o **paradigma da eficácia docente** (Gage, 1972, citado por Villar, 1990), a partir do qual se podem entender as relações entre ensino e formação e em que se busca descobrir o que faz um professor eficaz. A uniformidade da natureza, a causalidade, a quantificação dos fenómenos que são objecto de indagação, entre outros, constituem os pressupostos metafísicos subjacentes a este paradigma. Gage (1972) referido por Villar (1990) assume que existe uma relação linear entre dois tipos de variáveis: *dependentes* (as condutas dos professores e as suas características) e *independentes* (formas de recrutamento, selecção e educação dos professores). A melhoria numa das variáveis afecta concomitantemente a outra.

O paradigma da eficácia docente, representando uma via de entendimento do ensino *cientificamente* construída a partir de um conjunto de experiências, foi considerado válido para formar professores posto que a formação adquiria assim uma fundamentação lógica e empírica.

A aproximação construtiva da investigação sobre o ensino tem recebido diferentes denominações – qualitativa, etnográfica, fenomenológica, interpretativa, etc. – e caracteriza o professor e aluno como processadores (criadores e construtores) do conteúdo curricular.

As investigações sobre o pensamento do professor e a etnografia escolar pertencem a esta tradição.

A aproximação reconstrutiva da investigação sobre o ensino é também denominada de ciência crítica, neomarxismo, *nova* sociologia da educação, etc. O papel do professor é concebido como o de um sujeito que reconstrói estruturas sociais oprimidas. O aluno também se implica em processos de investigação reflectindo criticamente sobre as situações que são desumanizantes.

É necessário que o professor conheça como se relacionam as suas próprias concepções curriculares com a investigação sobre o ensino a fim de guiar adequadamente as suas práticas.

3.4. A supervisão educativa como paradigma

A supervisão é um conceito de uso frequente em diversos contextos e um campo de estudo na formação de professores.

Recentemente em Portugal o termo supervisão tem vindo a generalizar-se como consequência das pós-graduações em supervisão (Alarcão e Tavares, 1987, 2007; Vieira, 1993).

Alarcão e Tavares (2007:3) referem que, em Portugal, a aceitação do termo supervisão tem sido um processo lento, tendo recolhido durante muito tempo “reações adversas, originadas pela incursão do termo na esfera educativa, pelo anglicismo e, sobretudo, pela falta de compreensão relativamente à sua conceptualização”.

Para algumas pessoas, o termo evoca conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades formativas, configura uma ameaça à individualidade. Para outras pessoas, surge conotada como fonte de ajuda e apoio. Um supervisor pode considerá-

la como uma força positiva para a melhoria do seu programa formativo.

A interpretação que cada pessoa faz do termo supervisão está, pois, relacionada com as suas experiências, necessidades e propósitos.

Diversas investigações situam a supervisão educativa em dois grandes âmbitos: um referido à formação inicial e outro referido ao desenvolvimento profissional. Centraremos a supervisão no marco da formação inicial de professores e, mais especificamente no período de estágio e configuramo-la como o apoio que se presta ao futuro professor para lhe facilitar a aprendizagem através da sua experiência.

Segundo Villar (1990:123) o conceito de supervisão na formação de professores tem sido utilizado para se entender como se dá a retroacção ao aluno em formação do seu conhecimento prático. É um conceito que, segundo este autor, se encontra relacionado com outros conceitos: práticas de ensino, experiências de campo e laboratório, o professor tutor dos colégios como colaborador formativo, o formador universitário como supervisor, etc.

A designação de supervisão, como estratégia para a formação e aperfeiçoamento dos professores, tornou-se corrente a partir essencialmente dos anos cinquenta com o desenvolvimento do modelo de “supervisão clínica” nos EUA, impulsionada pelos trabalhos de Anderson, Gogan e Goldhammer (Formosinho, 2002).

Acheson e Gall utilizam o termo “clínica” para definir “uma relação face a face entre o supervisor e o professor”, centrada na conduta do professor na sala de aula (Acheson e Gall, 1980:8).

Para Zeichner e Liston (1985) a supervisão clínica visa uma modificação da conduta do professor pela análise racional do ensino de modo a ajudar os professores supervisionados a conseguirem ser mais analíticos da sua própria prática.

Para Alarcão e Tavares (2007:16) supervisão de professores é o “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” Este processo decorre num tempo continuado, com o objectivo de desenvolver profissionalmente o professor, no âmbito da acção pedagógica

De igual forma, Stones (1984), citado por Vieira (1993), considera que supervisão, aplicada ao contexto aula, constitui uma actividade complexa, pois implica uma visão apurada (*super-visão*¹⁰) de alguém para ver o que acontece na sala de aula enquanto contexto educativo. Esse alguém, a quem denomina de supervisor, deveria possuir determinadas capacidades, tais como: a *introvisão* (ver para dentro) necessária para se compreender o significado do que acontece na sala de aula; a *antevisão* que permite ver o que poderia estar a acontecer; a *retrovisão* necessária para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu; e, finalmente, a *segunda-visão* para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido.

Neste sentido, no contexto da formação de professores, Vieira (1993:28) define supervisão como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” consubstanciada numa “actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.” Decorre desta afirmação que a prática pedagógica do professor constitui, pois, o objecto de estudo da supervisão cuja função principal é a monitorização dessa prática realizada essencialmente a partir de processos reflexivos e experimentais que contribuem para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

¹⁰ “Seated one day at the typewriter making notes on supervision, when the machine hiccuped and produced super-vision. In a blinding flash I knew what it was all about. The qualification for becoming a supervisor was super-vision” (Vieira, 1993:27)

Esta autora chama a atenção para o facto de o termo supervisor ser usado para designar o agente de formação que desempenha a tarefa de supervisionar outrem, alertando também que qualquer professor pode supervisionar a sua própria prática, denominando-se neste caso a supervisão de autónoma (auto-supervisão).

O papel que o supervisor desempenha na formação de professores é de tal maneira importante que não basta que possua vocação para a supervisão, necessita de deter uma formação especializada (1993).

A dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica são duas dimensões que se interpenetram e que comprovam, segundo a autora acima referida, o carácter complexo da supervisão (Vieira, 1993).

Subjacente ao conceito de supervisão encontram-se várias questões relacionadas com a articulação teoria-prática, com a formação e investigação, com a noção de conhecimento constituído transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação (Vieira, 1993; Alarcão e Tavares, 2007).

São diversos os modelos de supervisão que foram variando ao longo do tempo consoante variavam as propostas sobre o ensino ou os paradigmas de investigação didáctica (Villar, 1990).

Um dos primeiros modelos, de carácter tecnológico, aplicado à supervisão com o objectivo de conhecer o conjunto das interrelações que a configuram a nível macroscópico é a análise de sistemas

(Lemus, 1975, referido por Villar (1990). O autor conceptualizou a supervisão como a

“ fase da administração de escolas que enfatiza a apropriada consecução dos objectivos do ensino” (Lemus, 1975:216, citado por Villar, 1990:124).

Outro modelo, também referenciado por Villar (1990) é o modelo de “Supervisão Diagnóstica” de Lapcevic (1973), o qual constitui um programa sistemático que integra o reconhecimento de necessidades individuais; a clarificação do problema e selecção de objectivos específicos e estratégias; a avaliação de actividades; a avaliação e domínio de conceitos e destrezas.

Outros autores, numa linha de trabalho apoiada no desenho de sistemas, entendem que o supervisor deve perceber a organização como um todo em que os seus elementos estão em interacção (Feyereisen, Fiorino e Nowak, 1970, citados por Villar, 1990). A supervisão surge concebida como um subsistema que inclui três funções básicas: desenho de currículo, orientação e facilitação para a resolução de problemas.

Um outro modelo referenciado por Villar (1990) é o da supervisão baseada em competências, relacionada com a supervisão clínica proposta por Bolden (1974). Considera ainda o modelo da supervisão instrucional, representada por Alfonso, Firth e Neville (1975), relacionado com o paradigma de eficácia final (Villar, 1990).

Para Alarcão e Tavares (2007) são vários os paradigmas que enformam o conceito de supervisão pedagógica consoante a ênfase dada a um outro aspecto do processo supervisivo. A tabela 14 resume as principais características dos paradigmas, segundo a autora:

Tabela 14: Síntese das características dos principais paradigmas em supervisão (Alarcão e Tavares, 2007)

PARADIGMAS	CARACTERÍSTICAS
<p>Imitação Artesanal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imutabilidade do saber – perpetuação do saber-fazer e passagem de geração em geração; ▪ Autoridade do mestre – Demonstração e transmissão do saber - “model the master teacher” ▪ Formando – imitação do mestre
<p>Aprendizagem pela descoberta guiada (Dewey)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento dos modelos teóricos de ensino - “master the teaching model” ▪ Prática pedagógica gradual surgindo depois da teoria; ▪ Formando – papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis de contexto e na inovação pedagógica
<p>Behaviorista (Allen e Ryan, Houston e Howsam)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perpetuação do modelo a imitar ▪ Professor – técnico de ensino ▪ Técnica psicopedagógica de micro-ensino: análise da tarefa nos seus componentes, explicação da mesma aos formandos e demonstração ▪ Análise da actuação pedagógica à luz da competência que se quer treinar com ajuda dos comentários dos alunos, do supervisor e dos colegas ▪ Simplificação da complexidade do acto de ensino através da redução do tempo de aula, da limitação do conteúdo e do número de alunos ▪ Competências são vistas como isoladas sem inter-relação umas com as outras ▪ Prática pedagógica gradual e acompanhada
<p>Clínico (Cogan, Goldhammer Anderson)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervisão clínica é mais adequada a uma formação contínua do que à formação inicial ▪ Professor – agente dinâmico ▪ Supervisor – visto como um elemento de apoio, pronto a ajudar a analisar e a repensar o ensino do professor ▪ Espírito de colaboração entre professor e supervisor ▪ Relação supervisor/professor – relação de trabalho, isenta de tensões, baseada numa confiança sólida e fiável ▪ Actividade que engloba a planificação, avaliação,

	<p>observação e análise</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática de ensino na sala de aula – clínica ▪ Goldhammer e outros falam de 5 fases na supervisão: Encontro de Pré-observação – Observação – Análise dos dados e planificação da estratégia de discussão – Encontro de pós-observação – Análise do ciclo supervisivo ▪ Cogan divide em 8 fases: Estabelecimento da relação entre supervisor e professor – Planificação da aula – Planificação da estratégia de observação – Observação – Análise dos dados – Planificação da estratégia de discussão – Encontro de pós-observação – Análise do ciclo supervisivo.
<p>Psicopedagógico (Stones)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervisão pedagógica – teoria de ensino, um corpo de conhecimentos, cujo objectivo principal é ensinar os professores a ensinar, derivada da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ▪ Relaciona ensino-aprendizagem entre professor e supervisor e ensino-aprendizagem entre professor e alunos. ▪ Objectivo final do processo de ensino-aprendizagem é o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e de tomar decisões conscientes, a partir de um corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes. ▪ Há um denominador comum: princípios psicopedagógicos – ensinar conceitos, ajudar a desenvolver competências e capacidades, habilidades e técnicas com transferência de conhecimentos e processos anteriormente aprendidos. ▪ Supervisor influencia directamente o professor e indirectamente os alunos deste ▪ Saber-fazer é um desenvolvimento e uma aplicação do saber. ▪ Do saber ao saber-fazer é necessário observar actuações pedagógicas diversificadas e ao vivo ou em gravação para o professor identificar exemplos positivos e negativos dos conceitos em estudo, seguidas de análise crítica. ▪ Três fases da formação inicial dos professores: <u>conhecimento</u>, <u>observação</u> e <u>aplicação</u>, com a supervisão a ocorrer na 3.^a fase e assente na dialéctica teoria-prática ▪ Ciclo supervisivo com 3 etapas: preparação (subdividida em planificação e em interacção) da

	<p>aula do formando, discussão da aula e avaliação do ciclo supervisivo.</p>
<p>Pessoalista (Combs, Fuller, Glassberg e Sprinthall)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centralidade – desenvolvimento da pessoa do professor em formação, compreendendo o desenvolvimento pessoal e profissional, com base nas percepções, sentimentos e objectivos ▪ Perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento constitui a essência do desenvolvimento psicológico e profissional do professor ▪ <i>Cada professor é o modelo de si próprio</i> ▪ Observação objectiva-subjectiva visando: o conhecimento nos seus efeitos e causas externas e a percepção que os intervenientes têm e a sua integração no contexto da situação ▪ Prática de observação – técnicas de observação do tipo qualitativo, fenomenológico, etnográfico e utilização de instrumentos de tipo quantitativo
<p>Reflexivo (Schön, Zeichner)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baseada na reflexão na e sobre a acção visando a construção do conhecimento profissional, denominado epistemologia da prática ▪ Reflexão de natureza construtivista assente na imprevisibilidade dos contextos e na compreensão da actividade profissional ▪ A competência para agir nos contextos profissionais requer ciência, técnica e arte – assenta no conhecimento na acção e evidencia um saber-fazer inteligente e socialmente relevante ▪ Processo formativo combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção e necessita de supervisores experientes ▪ Supervisor encoraja a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção ▪ 3 estratégias supervisivas mais adequadas ao paradigma reflexivo: <i>experimentação conjunta, demonstração acompanhada de reflexão e experiência multifacetada</i>
<p>Ecológico (Alarcão e Sá-Chaves, Oliveira-Formosinho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processo sinérgico baseado na interacção entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve também em transformação ▪ Existência de relações dinâmicas, recíprocas e sinérgicas e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade com níveis de influência diversificados ▪ Supervisão proporciona e gere experiências

	<p>diversificadas em contextos variados e facilita a ocorrência de transições ecológicas. Os contextos são de importância capital</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades, papéis e relações interpessoais – importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional ▪ Há três aspectos importantes nesta abordagem ecológica: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Homologia entre o desenvolvimento do professor/educador e o desenvolvimento das crianças que ele ensina/educa ▪ Melhor articulação entre formação inicial e formação contínua ▪ Maior articulação entre as instituições de formação inicial e as instituições onde a prática pedagógica se realiza, capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem interinstitucionais ▪ O desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, do saber-fazer profissional e do saber-estar e fruir.
<p style="text-align: center;">Dialógico (Waite, Smyth)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A linguagem e o diálogo crítico são importantes na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da profissão ▪ Supervisão situacional – recai mais na análise dos contextos do que na análise do professor ▪ A reflexão dialogante assenta na consciencialização do colectivo identitário dos professores ▪ Autoridade do supervisor advém da sua experiência, do seu conhecimento do mundo profissional e das suas competências interpessoais ▪ Supervisão baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica funciona como instrumento de emancipação individual e colectiva dos professores

Há paradigmas de supervisão que incluem fases claramente diferenciadas como é o caso da supervisão clínica. Segundo Alarcão e

Tavares (2007), alguns autores como Goldhammer e outros (1980) consideram cinco fases, outros como Mosher e Purpel (1974) e Vieira (1993) distinguem apenas três: encontro de pré-observação, observação e encontro de pós-observação.

O encontro de pré-observação ocorre antes do professor começar a ensinar. Destina-se a clarificar a tarefa de ensino para que o supervisor conheça os objectivos do plano de trabalho elaborado pelo professor.

Nesta fase antecipam-se os problemas de aprendizagem, analisa-se e reformula-se a planificação da aula a observar. Definem-se ainda quais os objectivos e critérios de observação assim como os instrumentos sob a forma de registos selectivos, registo observacional, listas de verificação, etc.

A fase da observação constitui o momento de recolha de informação relativa aos objectivos traçados na 1.^a fase, a de pré-observação. Assenta na preocupação de descrever o que acontece na sala de aula.

No encontro pós-observação, o supervisor e o professor analisam, primeiro separadamente e depois em conjunto, os dados recolhidos durante a fase da observação, sistematizam-nos, confrontam-nos com os objectivos estipulados. Questionam, portanto, a relação entre o ensino efectuado e a aprendizagem dos alunos.

Entre os objectivos que as sessões de supervisão pretendem cumprir encontram-se o de proporcionar ao professor um conhecimento exacto da sua acção e dos resultados que provocou nos alunos bem como o de promover nos professores a aquisição de hábitos de reflexão autónoma e de aperfeiçoamento profissional.

Em relação às estratégias supervisivas, Villar (1990) diferencia estratégias de treino analíticas e de colaboração. As analíticas baseiam-se em princípios tecnológicos ou sistémicos de

aperfeiçoamento profissional, através do micro-ensino, auto-confrontação, formação baseada em competências, a micro supervisão, os mini-cursos, a micro orientação, a simulação, os protocolos e a supervisão instrucional. As de colaboração são de tipo etnográfico e fundamentam-se em processos de negociação, considerando estratégias como a supervisão clínica, a investigação-acção, estratégias que tentaremos utilizar no nosso trabalho colaborativo com os professores cooperantes para a construção dos projectos de formação de incidência curricular dos estagiários.

A supervisão deve enfatizar o uso do pensamento reflexivo e da indagação, como afirmam Alarcão e Tavares (2007:35), ao abordar o modelo *Supervisão Reflexiva*, através do qual se combinam “a acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão”.

Mas, segundo os autores, a prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar.

Num modelo de supervisão reflexiva, o papel dos supervisores torna-se fundamental para ajudar o futuro docente a compreender as situações, a saber agir em situação e a sistematizar o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento.

Neste sentido, Vieira (2006) afirma que o apoio do supervisor ao questionamento da prática do estagiário, assim como no desenho e análise de práticas alternativas, é necessário a uma experimentação fundamentada e orientada para a qualidade das aprendizagens.

Importa, pois, maximizar as capacidades do futuro professor como pessoa e profissional, procurando desenvolver gradualmente a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para

que a relação pedagógica com os seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem destes.

Na sequência do aprofundamento da supervisão reflexiva e na linha de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, em ambiente interinstitucional interactivo, Alarcão e Tavares (2007:42) conceberam um modelo de supervisão no qual o supervisor surge como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor facilitar a aprendizagem do professor, podendo fazê-lo de diferentes maneiras: através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar, etc.

Face à importância do supervisor no processo de formação inicial de professores, Alarcão e Tavares (2007) citando Mosher e Purpel (1972), identificam seis características que o supervisor deve manifestar:

- a) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas opiniões e sentimentos;
- d) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) *Skills* (destrezas) de relacionamento interpessoal;
- f) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Ao referir-se aos *skills* interpessoais, Glickman (1985) citado por Alarcão e Tavares (2007) identifica três estilos de supervisão: não

directivo, de colaboração, directivo (figura 2) em função de dez atitudes:

1. prestar atenção - o supervisor ouve o que o professor lhe diz expressando a sua atenção através de gestos ou palavras;
2. clarificar - o supervisor interroga e faz afirmações para tornar claro e compreender o pensamento do professor;
3. encorajar – o supervisor manifesta interesse pelo que ouve e o desejo de continuar a ouvir;
4. servir de espelho – o supervisor reformula ou resume o que ouviu;
5. dar opinião – o supervisor expressa a sua opinião ou ideias sobre o assunto que está a ser analisado;
6. ajudar a encontrar soluções para os problemas – o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções;
7. negociar – o supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contras das soluções encontradas;
8. orientar – o supervisor indica o que deve ser feito;
9. estabelecer critérios – o supervisor concretiza os planos de acção, põe limites temporais para a sua execução;
10. condicionar – o supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações.

Figura 2 – Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985), adaptado de Alarcão e Tavares (2007).

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não directivo	[Azul]					[Cinza]				
De colaboração	[Cinza]		[Azul]					[Cinza]		[Cinza]
Directivo	[Cinza]					[Azul]				

Wallace (1991) distingue duas formas clássicas de perspectivar os papéis do supervisor e do professor: uma, a **prescritiva**, que considera o supervisor como um modelo a seguir, detentor de autoridade única, capaz de ajuizar o pensamento e a actuação do professor. Outra, a **colaborativa**, que entende o supervisor como alguém com mais experiência, um colega que se co-responsabiliza pelas opções tomadas, que promove o desenvolvimento da autonomia através de processos reflexivos sobre a prática pedagógica.

Para Vieira (1993), no contexto de uma supervisão colaborativa, são três os domínios de reflexão/experimentação onde as competências e funções do supervisor se desenvolvem: supervisão, observação e didáctica, entendendo-se por competência o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes, um saber em acção.

O primeiro domínio inclui aspectos referentes “às regras e princípios que regulam a supervisão, aos papéis do supervisor e do professor na relação de supervisão, aos estilos e modelos de supervisão, à sua instrumentação, etc.” (Vieira, 1993:31).

O segundo domínio abrange aspectos relativos “às finalidades, objectos e formas de observação da prática pedagógica” (Vieira, 1993:31), assumindo um papel relevante na formação de professores. Desempenha “um papel fulcral”, constituindo “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994:29).

O terceiro domínio abarca aspectos relativos à planificação, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem de uma dada disciplina em contexto escolar, bem como ao conhecimento dessa disciplina.

Todos os três domínios acima referidos promovem a aquisição e o desenvolvimento de competências que transparecem nas funções que o supervisor desempenha.

Numa supervisão colaborativa é desejável que as competências e funções do supervisor nos domínios de supervisão e observação sejam desenvolvidas pelo futuro professor dado que todo o processo de supervisão assenta no pressuposto da construção de “práticas e saberes alinhados com a visão emancipatória para a pedagogia escolar e para o desenvolvimento” da profissionalidade docente (Moreira, 2005:110).

4. Princípios da formação de professores

A formação de professores é um processo que, apesar de marcado por várias fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns.

Assim, Marcelo (1999) concebe diversos princípios subjacentes à formação de professores:

1. A formação entendida como um projecto de **desenvolvimento profissional contínuo**, interactivo, acumulativo, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem (Fullan, 1987);
2. A formação encarada como um **motor de transformação social** quando integrada em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curriculares, capaz de promover e estimular a mudança, activando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente (Escudero e López, 1992);
3. Os processos de formação de professores vistos como **concomitantes ao desenvolvimento organizacional da escola**, o que perspectiva os contextos escolares como ambientes favoráveis para a aprendizagem dos professores (Escudero, 1990).
4. **A integração na formação dos conteúdos propriamente académicos e disciplinares e a formação pedagógica** devidamente articulada, isto é, encarando-se como fundamental o conhecimento didáctico do conteúdo para a estruturação do pensamento do professor (Shulman, 1992).
5. **A integração teoria-prática** na formação de professores através de um processo em que a prática se constitui como o eixo estrutural do currículo de formação, quer dizer, em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico se integrem num currículo orientado para a acção (Zabalza, 1989, citado por Marcelo, 1999).
6. **O isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação** que ao professor será pedido que desenvolva posteriormente, isto é, a congruência entre o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite (Mialaret, 1981)
7. **A individualização da formação** para que responda às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e

como profissionais (McNergney e Carrier, 1981, referidos por Marcelo, 1999).

8. A importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores, através da estimulação da sua capacidade crítica (Giroux, 1990).

5. Formação inicial de professores

A formação inicial de professores e educadores, considera Nóvoa, é o “momento chave da socialização e configuração profissional”, visando o desenvolvimento de competências básicas e específicas, bem como a sua activação e optimização (Nóvoa, 1995).

Para atingir os objectivos desejados dever-se-á ter em conta o perfil, as competências, os percursos, o plano de estudos e a articulação dos diversos conteúdos e intervenientes, bem como os processos, os meios e os contextos.

O saber dos professores deverá assentar em bases científicas sólidas e aprofundadas, garantindo a sua credibilidade junto dos alunos, dos pais e da comunidade. Hoje, mais do que nunca, exige-se aos docentes a melhoria e qualidade do sistema de ensino. Contudo, em parte alguma, o sistema de formação parece satisfazer as necessidades criadas pela evolução da sociedade.

A formação do professor é uma formação dupla, parafraseando Ferry (1991), que inclui duas componentes: a preparação científica, também designada de académica, numa dada área do saber e a preparação profissional que durante muito tempo ficou limitada à preparação pedagógica e didáctica.

A resolução n.º 1 da Conferência Permanente do Conselho de Ministros da Educação Europeus (Conseil de L'Europe, 1987) refere que a “formação inicial de professores deve insistir nos seguintes aspectos:

- a) Aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias na condução da aula, no trabalho em equipa e na relação com os pais;
- b) Prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e do seu funcionamento;
- c) Domínio dos conteúdos disciplinares e de preparação didáctica;
- d) Reflexão sobre os valores e a sua transmissão” (Rodrigues e Esteves, 1993:40-41).

A formação inicial, de acordo com a resolução acima mencionada, deve não só incluir formas de apoio e de orientação aos professores em início de carreira, no sentido de lhes facilitar a transição do período de formação para o emprego propriamente dito, como ainda preparar os professores para responder aos desafios que o trabalho futuro na escola lhes colocará, dotando-os de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível. Da formação inicial deverá ainda fazer parte um mínimo de conhecimentos relativos à “investigação pedagógica, à orientação intercultural, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos do homem e da democracia, às dimensões europeia e mundial, à educação relativa à saúde e à segurança” (Rodrigues e Esteves, 1993).

À formação inicial, encarada como uma primeira etapa de uma educação que se deseja permanente, competirá “preparar o professor, não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didáctica específica, mas para o desempenho de um papel activo, mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula, no quadro da formação pessoal e psicossociológica” (Rodrigues e Esteves, 1993:41).

E, embora se entenda que nem tudo pode ser apreendido na formação inicial, a preparação do professor deve contemplar uma sólida preparação teórica (académica) e prática (profissional), geradas numa relação positiva e dinâmica ao longo de um processo de desenvolvimento pessoal e social.

6. Formação permanente

Muitos dos trabalhos que presentemente se realizam sobre formação têm por detrás a ideia de *desenvolvimento profissional*, ou seja, a ideia de que a capacitação do professor para o exercício da sua actividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto.

O desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira constitui, hoje em dia, um aspecto marcante da profissão docente.

O desenvolvimento profissional permanente surge, pois, como uma necessidade incontornável. Contudo, não deve ser encarado como uma mera fatalidade. Pelo contrário, deve ser visto de modo positivo: a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais capazes, porque mais realizados pessoal e profissionalmente, de conduzir um ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno, contribuindo simultaneamente para a melhoria das instituições educativas.

Considerar o desenvolvimento profissional pressupõe, por um lado, que se conceba o professor como profissional do ensino, e, por outro lado, que se valorize o carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança da formação docente (Bolívar, 2002).

Então, a formação permanente de professores deve ser não só um processo de desenvolvimento pessoal, mas também um momento de consolidação do colectivo docente. Para Bolívar (2002:213) a

centralidade dessa formação deve incidir “nos modos de pensar e competências do professor, na didáctica centrada na aprendizagem/educação dos alunos”, isto é, na prática docente quotidiana.

Nesta formação é preciso juntar as duas dimensões: a prática de formação em si e a prática escolar. E isso deve ser feito na escola, num processo de transformação do projecto educativo. A formação faz-se na acção, na mudança organizacional, na mudança das práticas da escola; não é qualquer coisa que se faz antes ou depois da escola, mas durante o processo de formação de novas práticas.

7. Modos de organizar a formação

As necessidades sociais, políticas, culturais, económicas, etc da sociedade têm influenciado e determinado, como se pode constatar mediante uma retrospectiva histórica da institucionalização da formação em diversos países, a extensão e qualidade do currículo da formação de professores.

A discussão da formação de professores em Portugal, tem assentado frequentemente no problema dos modelos de organização da formação. Os pressupostos ideológicos da formação são assim relegados para segundo plano. Em decorrência, as implicações filosóficas e políticas da formação parecem eclipsar-se, sancionando-se os diversos contextos sociais e educativos em que a formação ocorre.

Os modelos actualmente existentes nas instituições de formação portuguesas “divergem nas suas filosofias e estratégias organizativas, mas apresentam elementos comuns (Roldão, 2001):

- Uma estruturação em torno de componentes de formação;

- Arranjos organizativos considerando a sequência, progressão dessas componentes e *locus* de exercício da formação;
- A predominância aditiva da relação entre as componentes (Campos, 1989:126).

Sobre os modelos de formação, Marcelo (1999) baseado em Lasley e Payne (1991) refere a existência de três modelos de currículo na formação de professores: **integrado, colaborativo e segmentado**.

As diferenças entre estes modelos curriculares residem no facto de o modelo integrado se caracterizar pela “ausência de territórios disciplinares, existindo uma profunda interconexão conceptual e estrutural entre os diferentes cursos para alcançar algumas metas interdisciplinares”, o colaborativo pretender “relacionar a especialização com a integração” operacionalizada “em temas concretos” e o segmentado ser constituído por “cursos pouco ligados entre si, de tal modo que se espera que sejam os estudantes a realizar essa integração” (Marcelo, 1999:77).

Os mesmos autores referem ainda que o modelo curricular segmentado pode assumir duas formas: concorrente, quando os estudos profissionais, a formação em conteúdos e a formação geral se realizam ao mesmo tempo, e consecutivo, quando o conhecimento geral e especializado vem em primeiro lugar e só depois o conhecimento pedagógico.

Katz e Raths (1985), referidos por Marcelo (1999), propõem uma grelha (matriz) baseada em onze elementos ou parâmetros para o desenvolvimento da investigação sobre o currículo da formação de professores: 1) Objectivos; 2) Características dos candidatos; 3) Características dos professores; 4) Conteúdo; 5) Métodos; 6) Tempo/Calendarização; 7) Ambiente; 8) Regulamentos; 9) Recursos; 10) Avaliação; 11) Impacto do programa.

Os estudos sobre o currículo da formação de professores são, segundo Marcelo (1999:80), “escassos e incompletos” porque se referem apenas aos conhecimentos e competências necessárias em cada caso para desempenhar a tarefa de docente.

CAPÍTULO IV

O *PRACTICUM* NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Introdução

Neste capítulo começaremos por abordar o que se entende por ensinar, quais as características fundamentais associadas a este acto e o lugar que desempenha o currículo nesta função docente, para depois nos debruçarmos sobre o papel e a importância do conhecimento profissional para a professor planificador e avaliador da sua própria acção. Por fim, expomos o contributo do practicum na construção do conhecimento profissional dos futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico.

2. A especificidade profissional do professor: ensinar

A sociedade actual reconhece que a tarefa de educar as novas gerações é demasiado importante e complexa e que para isso necessita de escolas dotadas de professores capazes de ensinar e socializar as crianças. Atribui um estatuto profissional aos professores.

Ora, na construção diferenciada de relações ideológicas com o trabalho e com as profissões existem diversos modos de apropriação simbólica pelos agentes sociais, o que nos remete para a construção de imagens dos professores que não traduzem mais do que formas de conceptualizar o que a docência como profissão foi, é ou deveria ser (Loureiro, 2001).

Trata-se de uma construção histórico-social em permanente evolução como nos diz Nóvoa (1999) na sua análise do processo de profissionalização do professorado. Este autor reconhece que a afirmação da docência como profissão não tem sido um processo linear e inexorável, mas “um percurso repleto de lutas e conflitos, de

hesitações e de recuos”, com inúmeras contradições, só tornado possível pela existência de um eixo estruturante: a *acção de ensinar* (Nóvoa, 1999:21). Importa então saber o que se entende por ensinar.

A função de ensinar tem constituído ao longo do tempo um caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente, embora contextualizado de diferentes formas e com diversos estatutos (Roldão, 2007).

No que respeita à representação do conceito de ensinar, diz-nos esta autora que, a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre dois paradigmas: o *professar um saber* e o *fazer outros se apropriarem de um saber* ou melhor *fazer aprender alguma coisa a alguém* (Roldão, 1999).

Nas sociedades actuais caracteristicamente estruturadas em torno do conhecimento e em que o acesso à informação é cada vez mais alargado, entender o ensinar como sinónimo de *transmitir um saber* deixa de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo. Pelo contrário, num passado mais distante essa interpretação detinha um significado socialmente muito valorizado na medida em que o saber era muito menor, pouco acessível e o seu domínio era limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos. Justificava-se então socialmente a associação da ideia de ensinar com a de passar conhecimento, de professar o saber, de torná-lo público, de lê-lo para os outros que o não possuíam (Roldão, 2007).

Esta função - *ensinar é fazer com que os outros aprendam alguma coisa* - apresenta-se hoje caracterizada pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação, configurando-se a dupla transitividade no destinatário da acção e o *alguma coisa* no currículo como o conjunto das aprendizagens que se desejam ver realizadas (Roldão, 2006). A intencionalidade e sistematização representam marcas características do *fazer com que* (o que pressupõe a utilização

de um conjunto de regras e normas didáticas) que diferenciam a acção de ensinar (Hirst, 1971).

Tal facto, leva Pacheco (2001:48) a afirmar que seja qual for o paradigma em que nos situemos, “o professor é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo”, compreendendo-se o currículo como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar” ou, recorrendo às palavras de Zabalza (1987:12) “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados“, na aula.

Em decorrência, Zabalza (1987: 11) aponta para a absoluta necessidade do professor se “curricularizar”, ou seja, pensar e fazer o seu trabalho em termos de currículo porque isso lhe permite uma perspectiva diferente, um novo sentido, para aquilo que ele faz na sala de aula.

E, subjacente a esta ideia está a exigência de que o professor não se limite a cumprir o seu programa, não seja apenas um “peão” a quem se pede que execute as decisões que outros assumiram, mas se torne num dos arquitectos da estrutura do ensino (Zabalza, 1987:12).

Se o professor se limita a implementar o programa, entendido como o conjunto de prescrições oficiais relativas ao ensino, torna-se um executor, um simples operário ou um consumidor. Mas se assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, torna-se um construtor, um arquitecto.

Estes dois papéis do professor estão, no entender de Loureiro (2001:112), subjacentes a “duas concepções primordiais de docência” que “são hoje dominantes: o professor funcionário técnico-competente e o professor profissional-autónomo”.

É neste sentido, que este mesmo autor refere que a docência se depara hoje com uma encruzilhada, na medida em que vive simultaneamente o mito de uma idade de ouro passada, onde detinha um prestígio e reconhecimento social inquestionável e o mito da construção de um novo futuro para a profissão, que se vem traduzindo numa crise de identidade profissional.

Para responder à necessidade urgente de se redefinir a profissão docente, Stenhouse (1984) aponta para um novo modelo processual de desenvolvimento curricular que incorpora a investigação no trabalho profissional do professor e promove o seu desenvolvimento profissional. Compreende-se por investigador aquele professor que adopta uma atitude investigativa para o estudo do seu trabalho, com a ajuda dos outros, de maneira a resolver os problemas práticos com que se depara.

Para que o ensino se baseie na investigação é necessário considerar:

- a) “Que cada aula seja um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica;
- b) Que o currículo seja uma pauta ordenadora da prática do ensino e não um conjunto de materiais ou um compêndio do âmbito a cobrir;
- c) Que a especificação do currículo conduza a uma investigação e a um programa de desenvolvimento pessoal por parte do professor, mediante o qual este aumente progressivamente a compreensão do seu próprio trabalho e aperfeiçoe o seu ensino” (Stenhouse, 1984:194).

Torna-se, portanto, necessário que a investigação educativa se comprometa com os problemas da prática (o desenvolvimento curricular) e com as necessidades daqueles a quem em teoria diz pretender servir: os professores (Stenhouse, 1984). Importa que o professor na sua acção profissional se empenhe na investigação com

vista a uma melhor compreensão de si próprio, enquanto professor, e à melhoria do seu ensino (Day, 2001).

Nesta perspectiva, o autor considera que “ensinar é mais do que um ofício. É uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores são tratados como problemas”, requerendo o empenho sistemático do professor na investigação que conduzirá à emancipação do professor (Day, 2001:48).

E, para que o professor se torne um investigador é forçoso que reúna as capacidades de um profissional amplo e demonstre uma disposição para examinar com sentido crítico e de forma sistemática a própria actividade prática (Hoyle, 1972).

Assim, torna-se necessário repensar a “prática” na formação de futuros professores na medida em que esta configura a possibilidade de “uma melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para actuarem reflexivamente como profissionais de mudança a nível da sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma, e do território educativo” (Campos, 2002).

Este autor considera que o que está em causa na profissionalidade docente e nas escolas é precisamente a competência para produzir, em contexto específico, um desempenho que conduza ao sucesso da aprendizagem dos alunos, considerando que se impõe uma resposta eficaz não só à democratização do acesso à escola e ao conseqüente direito que os alunos têm a serem bem sucedidos na sua escolaridade como também às necessidades impostas pelo desenvolvimento económico e social e pela conseqüente mudança qualitativa na composição da força de trabalho e no exercício de cidadania (Campos, 2002).

Neste sentido, o *practicum* na formação de professores não pode ser encarado como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas nos centros de investigação e laboratórios, mas tem de constituir-se como um “espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos” (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998).

Esta concepção tem conduzido a uma recentração da formação profissional sobre as “práticas pedagógicas” e, sobre a escola enquanto lugar de trabalho dos professores.

Contudo, lembra Montero e González (1995:14) “é imprescindível recordar a necessidade de situar o aprender a ensinar durante o período das práticas escolares num contexto mais amplo, o da relação teoria-prática, fugindo à tentação de atribuí-lo exclusivamente às situações de práticas em contextos profissionais”.

Importa, portanto, reconhecer que aquilo que os futuros professores podem aprender nas práticas “não é alheio ao conjunto de conteúdos (conceptuais, procedimentais e atitudinais) procedentes da sua experiência curricular” na escola de formação seja universitária seja politécnica (Montero e González, 1995:14).

Assim, algumas propostas de trabalhos de investigadores contidas na Revista Portuguesa de Formação de Professores (INAFOP, 2001) apontam para:

1. Projectos centrados na acção em contexto profissional, formação diferenciada, utilização dos procedimentos de investigação para a formação e atenção formativa às estratégias de aprendizagem da profissão ao longo da formação (Nóvoa, 1992);
2. Uma concepção isomórfica de formação como projecto, em que o projecto curricular dê unidade e coerência à interacção das suas componentes, à teorização das práticas formativas e à meta-

análise reflexiva do próprio processo formativo por parte dos futuros professores (Roldão, 2001);

3. Uma formação em contexto de investigação, consubstanciada na metáfora do professor-investigador, com objectivos e modalidades de iniciação à investigação (Alarcão, 2001).

4. A concepção de formação para os professores, enquanto agentes de desenvolvimento humano, para uma escola para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente (Formosinho, 2001).

3. O lugar e natureza do conhecimento profissional

Ser professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes de iniciar o processo de formação e prolonga-se ao longo da vida, atravessando múltiplos contextos, vivendo vários dilemas, construindo conhecimento em vários domínios.

Vários investigadores enfatizam o papel determinante do conhecimento do professor sobre os conteúdos que ministra nos processos de ensino (Porlán e Rivero, 1998).

Acerca do conhecimento, Ponte considera útil distinguir três tipos de saberes: *saber científico*, *saber profissional* e *saber comum* (Porlán e Rivero, 1992).

O saber científico considera o autor que é o produto da actividade científica caracterizada pelo esforço de racionalização, pela argumentação lógica e pela confrontação com uma realidade empírica. O saber profissional é o produto de uma actividade profissional caracterizada pela acumulação de uma experiência prática em um domínio e será tanto mais eficaz quanto a sua referência a conhecimentos científicos. E, o saber comum desempenha um papel

decisivo nos processos de socialização e articula-se como uma interpretação da experiência mais imediata.

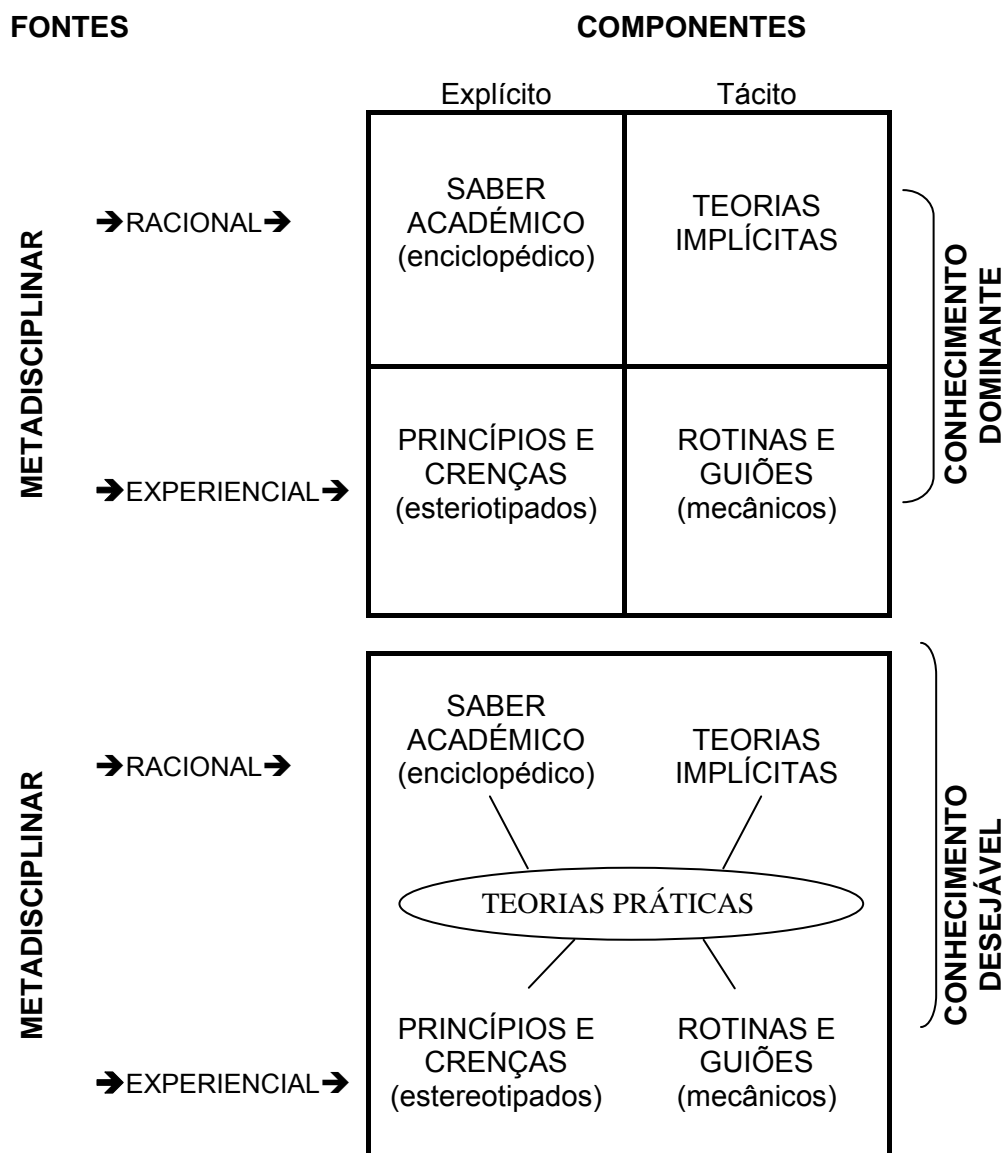
Marcelo (1999:84) utiliza o termo conhecimento para abarcar “não só áreas do **saber** pedagógico (conhecimentos teóricos e conceptuais), mas também áreas do **saber-fazer** (esquemas práticos de ensino), assim como de **saber porquê** (justificação da prática)”.

Este autor refere ainda que os programas de formação têm sido alvo de investigações relativamente ao real contributo para a aquisição do conhecimento profissional dos professores.

Acerca do conhecimento profissional, Porlán e Rivero (1998) abordam-no epistemologicamente como o saber característico da profissão docente, pondo em evidência a necessidade de uma teoria alternativa que caracterize o referido conhecimento.

Assim, estes investigadores distinguem no conhecimento profissional quatro componentes organizados em torno de duas dimensões (Figura 3): a dimensão epistemológica, que se organiza em torno da dicotomia racional-experiencial, e a dimensão psicológica, que se organiza em torno da dicotomia explícito-tácito (Porlán e Rivero, 1998).

Figura 3: Fontes e componentes do conhecimento profissional, adaptado de Porlán e Rivero (1998).



Os autores consideram que existem quatro tipos de conhecimento de “natureza diferente, gerados em momentos e contextos distintos, que se mantêm relativamente isolados uns dos outros na memória dos professores e que se manifestam em diferentes tipos de situações profissionais ou pré-profissionais” (Porlán e Rivero, 1998:63):

1. Os *saberes académicos*, referidos ao **conjunto de concepções disciplinares que os professores possuem**, sejam elas relativas aos conteúdos do currículo ou das Ciências da Educação. São saberes gerados fundamentalmente no processo de formação inicial (os referidos aos tópicos curriculares realmente geram-se durante todo o tempo de escolarização). São explícitos e estão organizados segundo a lógica disciplinar. Geralmente os vinculados às Ciências da Educação têm pouca influência na actividade profissional, devido à sua aprendizagem descontextualizada e fragmentada, e constituem aquilo que muitos professores denominam em tom depreciativo como “a teoria”.

2. Os *saberes baseados na experiência* - **conjunto de ideias conscientes** que os professores desenvolvem durante o exercício da profissão **acerca de diferentes aspectos dos processos de ensino-aprendizagem** (a aprendizagem dos alunos, a metodologia, a natureza dos conteúdos, o papel da programação e a avaliação, os fins e os objectivos desejáveis, etc). Costumam manifestar-se como crenças, princípios de actuação, metáforas, imagens de conhecimento pessoal, etc (Elbaz, 1983; Munby, 1986; Clandinin e Connelly, 1988). São partilhados habitualmente em contexto escolar, daí o seu forte poder **socializador e orientador** da conduta profissional, com a qual, não obstante, podem divergir. Expressam-se mais claramente nos momentos da programação, avaliação e, muito particularmente, nas situações de diagnóstico dos problemas e conflitos que se dão na aula. Gimeno (1988) denomina este componente do conhecimento profissional como “cultura acerca do pedagógico”. Elbaz (1983) considera o conhecimento profissional dos professores como um conhecimento essencialmente prático que resulta da integração de saberes experienciais e saberes práticos integrados individualmente pelo professor em termos de valores e crenças pessoais, e orientados para a sua situação prática. É um conhecimento que inclui a identificação de diferentes estilos de

aprendizagem, interesses, necessidades, potencialidades e dificuldades dos estudantes e um repertório de técnicas de ensino e formas de administrar a aula. Elbaz (1983) inclui ainda o conhecimento da estrutura social da escola e o que esta requer não só para a sobrevivência e o sucesso, como também o conhecimento da comunidade na qual está inserido o sistema escolar.

3. *Rotinas e guiões de acção* constituem o **conjunto de esquemas tácticos** que predizem o curso dos acontecimentos na aula e contêm pautas de actuação concretas e estandardizadas para as abordar (Gimeno, 1988) As rotinas são inevitáveis em toda a actividade humana que tende à reiteração, já que simplificam a tomada de decisão e diminuem a ansiedade que gera o medo do desconhecido, do não controlado. Não é, por isso, um saber negativo em si mesmo, pois cumpre uma função psicológica e biológica necessária. Mas, qualquer mudança a promover no ensino obrigará a mudanças de rotinas, se quisermos que realmente a mudança ocorra. As rotinas organizam-se no âmbito concreto, vinculadas a contextos muito específicos. Este tipo de saber é gerado muito lentamente e, em grande medida, por processos de impregnação ambiental. As rotinas podem integrar-se em redes semânticas (Norman, 1982; Calderhead, 1988, citados por Porlán e Rivero, 1998) e em esquemas estratégicos (Gimeno, 1988) mais amplos que podem permitir graus importantes de flexibilidade perante situações diversas. Segundo Porlán e Rivero (1998), Calderhead (1988) menciona que a organização mais ou menos complexa destas redes explica algumas diferenças entre professores com experiência e principiantes.

4. *As teorias implícitas* referem-se mais a **um não-saber** do que a um saber, no sentido de que são teorias que podem justificar as crenças e as acções dos professores em função de categorias externas (Argyris e Schön, 1976). Os professores não costumam conhecer a existência destas possíveis relações entre as suas

formas de pensar e actuar e determinadas formalizações conceptuais, afirma Gimeno (1988), da mesma maneira que se pode “extrair a gramática da linguagem usualmente utilizada, sem que o falante seja conhecedor daquela formalização”. Por isso, estamos a referir-nos a um tipo de concepções que só podem evidenciar-se com a ajuda de outras pessoas (companheiros da equipa de trabalho, formadores de professores, investigadores, etc.) uma vez que não são teorizações conscientes dos professores, nem aprendizagens académicas que se converteram de maneira significativa em crenças e pautas de actuação concreta. São interpretações *a posteriori* acerca das teorias que estão por detrás do que achamos e do que fazemos, ainda que o achamos e o fazemos sem o saber (Porlán e Rivero, 1998, referindo Polanyi, 1967).

Como complementar do conhecimento metadisciplinar, Porlán e Rivero (1988) abordam ainda os saberes disciplinares básicos: o conhecimento da matéria a ensinar, os conhecimentos psicopedagógicos e o conhecimento das Didácticas Específicas.

Sabendo que cada matéria a ensinar tem as suas peculiaridades epistemológicas e históricas, cabe referir que o conhecimento da matéria a ensinar implica não só compreender em profundidade o objecto de estudo e os factos, princípios, leis e teorias mais relevantes como também as relações que entre eles se estabelecem e entre eles e os problemas socioambientais relevantes (Porlán e Martín, 1994, referenciados por Porlán e Rivero, 1998). Inclui não só saberes da(s) disciplina(s), como também sobre a(s) disciplina(s).

Os conhecimentos psicopedagógicos analisam os processos de ensino-aprendizagem de forma relativamente independente dos conteúdos escolares. Referem-se a uma grande diversidade de objectos de estudo que vão desde o pensamento, a conduta, a formação e o currículo oculto do professor até à natureza da profissão

docente, às características do desenvolvimento infantil e da adolescência, à natureza e tipos de currículo, etc. (Porlán e Rivero, 1998).

O conhecimento das Didáticas Específicas constitui um saber aplicado, já que a sua função é a elaboração de modelos didáticos, na dupla vertente: descritivo-explicativa da realidade escolar e normativa (Vieira, 1993). A dimensão normativa não pode ser entendida como um conjunto de receitas mas como estratégias de acção. As Didáticas Específicas utilizam e reinterpretem os conhecimentos científicos e psicopedagógicos para explicar os processos de ensino-aprendizagem de uma dada matéria disciplinar, propondo “pautas concretas de desenho e desenvolvimento curricular” (Porlán e Rivero, 1998). O saber didáctico do professor reporta-se a três aspectos específicos: à disciplina (nos sentido científico e pedagógico), aos sujeitos do encontro pedagógico (o professor e os alunos) e às tarefas de ensinar e aprender essa disciplina (ensinar/aprender o quê, para quê, como, onde e quando), sendo portanto, um saber integrador, um *saber para a acção* (Porlán, 1993b, referido por Porlán e Rivero, 1998; Vieira, 1993; Marcelo, 1999).

Porlán e Rivero (1998:65) ressaltam ainda algumas características da “praxis” ou prática como âmbito epistemológico específico: a prática como intervenção no quotidiano não é uma mera acção já que no contexto social em que é gerada persegue determinados fins, é intencional. O conhecimento prático deve, portanto, “obedecer a três requisitos básicos: a) ser *rigoroso* e *crítico* relativamente ao tratamento dos problemas profissionais que lhe são próprios, o que requer a reelaboração de saberes provenientes de diversas fontes; b) *reconhecer*, *avaliar* e *melhorar* as pautas profissionais de actuação em contextos quotidianos e concretos; c) *abordar os dilemas éticos* que toda a intervenção social coloca”.

O conhecimento prático profissional é definido pelos autores como um conjunto de **teorias práticas**, organizadas em torno de questões do tipo: finalidades da educação, natureza do conhecimento escolar, hipóteses sobre o processo de construção e sequência de tal conhecimento, etc., elaboradas através do contraste, integração e reconstrução de diferentes conteúdos formativos (Porlán e Rivero, 1998).

Grossman (1990), referida por Marcelo (1999), identifica quatro componentes do conhecimento profissional dos professores: conhecimento geral da matéria, conhecimento do conteúdo, princípios gerais de ensino-aprendizagem e conhecimento didático do conteúdo.

Schulman (1987), citado por Arends (1995) tentou organizar os domínios do conhecimento profissional que reputou de mais importantes para os professores:

1. *Conhecimento do conteúdo ou conhecimento acerca das matérias particulares a ensinar.*

Sobre este conhecimento, Buchmann (1984:37), citado por Marcelo (1999), refere que “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para o ensinar de um modo geral”. O professor pode ensinar erradamente o conteúdo aos seus alunos caso não possua conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que ministra. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo influencia *o que e como* ensinam. Pode ainda afectar a forma como os mediadores de planificação são utilizados (Zabalza, 1987).

A partir de diversos autores, Marcelo (1999) encontra diferentes componentes, denominadas de modo diferente, e chama a atenção para as duas mais representativas: *conhecimento sintáctico* e

conhecimento substantivo, como se pode ver no quadro seguinte (Tabela 15).

Marcelo (1999) afirma que fazem parte do **conhecimento substantivo**, citando Ball e McDiarmid (1989), a informação, ideias e tópicos que se querem que os alunos conheçam, isto é, o conjunto de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos (por exemplo de Matemática, Português ou História), definições, convenções e procedimentos

É este conhecimento que determina, segundo o autor, o que os professores vão ensinar e como ensinam.

O **conhecimento sintáctico** do conteúdo completa o conhecimento substantivo e está relacionado com o “domínio dos paradigmas de investigação em cada disciplina, o conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas, no campo de especialidade, assim como de investigação” (Marcelo, 1999: 87).

Tabela 15: Diferentes classificações do conhecimento do conteúdo do professor, adaptado de Marcelo (1999).

BALL, MCDIARMID (1989)	CORNBLETH (1989)	GROSSMAN, WILSON e SCHULMAN (1989)	KENNEDY (1990)
Conhecimento substantivo	Conhecimento declarativo	Conhecimento substantivo	Conhecimento do conteúdo
Conhecimento sobre a matéria	Conhecimento procedimental	Conhecimento sintáctico	Organização, estrutura do conteúdo
Disposição sobre a matéria			Métodos de indagação

Entre os diversos autores parece ser consensual que os professores devem possuir um conhecimento adequado dos conteúdos que têm que ensinar.

Neste sentido, Roldão (2006) refere que saber ensinar exige saber muito bem o que se ensina: o conteúdo.

Na base do debate sobre o conteúdo disciplinar que os professores devem possuir, Marcelo (1999), citando Kennedy (1990a), afirma que há quem defenda que os professores precisam de conhecer menos do que os especialistas na mesma matéria - basta-lhes conhecer o que o currículo e os livros exigem.

Uma posição contrária é assumida por aqueles que referem a necessidade do professor conhecer mais do que os outros sobre a sua matéria, nomeadamente no que diz respeito à valorização social do conhecimento, à sua utilidade e relevância para o dia-a-dia das pessoas.

Há ainda outros que argumentam que o conhecimento dos professores tem de ser *diferente* com a justificação de que para ser ensinado aos alunos deve ser explícito, auto consciente.

2. Conhecimento do conteúdo pedagógico

Este tipo de conhecimento representa uma amálgama especial de conteúdos e pedagogia própria dos professores, configura uma forma particular de compreensão profissional. O **conteúdo pedagógico** identifica-se com:

- Uma sequência ampla de conceitos, competências, habilidades a ensinar num dado nível concreto para um grupo de estudantes;
- As formas mais comuns de representar um conteúdo: analogias, ilustrações, exemplos, explicações, as formas mais apropriadas de representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível e interessante aos outros;

- A compreensão de conhecimentos, competências, habilidades e interesses dos estudantes quando estudam uma matéria em concreto:
- O conhecimento de estratégias e métodos de ensino que tornem um determinado assunto mais fácil ou difícil e promovam um desenvolvimento conceptual do conteúdo;
- A compreensão das concepções e pré-concepções frequentes nos estudantes relativas à matéria;
- As estratégias e métodos de ensino apropriadas para determinada matéria e para determinados alunos em concreto;
- A organização da disciplina quer pelos profissionais quer pelos estudantes.

Sobre esta componente do conhecimento profissional, Marcelo (1999), referindo-se a Cohen e outros (1993), enfatiza a sua importância apelando à necessidade de que os futuros professores adquiram um conhecimento especializado do conteúdo a ensinar, para que venham a desenvolver um ensino propiciador da compreensão dos alunos mediante a construção de *pontes* entre o significado do conteúdo curricular e a construção do seu significado por parte dos alunos.

3. *Conhecimento dos contextos educativos*

Esta componente diz respeito ao local onde se ensina. Integra o conhecimento da escola, da sua cultura, dos professores e das normas de funcionamento.

Marcelo (1999:91) reconhece a necessidade de os professores estarem “sensibilizados para conhecer as características socioeconómicas e culturais do meio, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo”. Este conhecimento só é possível mediante o contacto com a realidade concreta: a escola, os alunos e a comunidade. Na formação dos professores, as práticas de ensino

constituem uma oportunidade para desenvolver este tipo de conhecimento.

4. *Conhecimento acerca dos alunos*

Os professores têm também de possuir conhecimento sobre os alunos, as suas capacidades, os seus interesses e expectativas, a sua motivação, os seus níveis de rendimento, a sua implicação na escola (Zabalza, 1987). Trata-se, pois, de conhecer dos alunos as suas características e experiências culturais, de aprendizagem e nível de desenvolvimento conseguidos, as suas formas básicas de adaptação à escola (ao estudo, aos companheiros, às exigências escolares, aos professores), etc.

5. *Conhecimento pedagógico geral*

Respeita aos princípios e estratégias gerais de gestão e organização da sala de aula que parecem transcender as matérias específicas

6. *Conhecimento dos currículos*

Esta componente inclui a compreensão do programa como um todo, o conhecimento de materiais disponíveis e a articulação horizontal/vertical do conteúdo curricular.

7. *Conhecimento dos fins, objetivos e valores educativos*

Integram-se nesta componente as bases filosóficas e históricas da educação: os saberes metadisciplinares, segundo Porlán e Rivero (1998). Estes autores distinguem o saber prático profissional, afirmando que não é um conhecimento académico nem é identificável com qualquer disciplina concreta, não é uma manifestação particular do conhecimento experiencial e quotidiano (requer processos habituais de diagnóstico, análise, estudo, sistematização, contraste reflexivo, planificação e tomada de decisões rigorosas), não é um conhecimento filosófico ou metadisciplinar (o seu significado advém da

solução de situações educativas concretas através de procedimentos profissionais também concretos) (Porlán e Rivero, 1998).

O conhecimento metadisciplinar e a experiência profissional são as fontes principais do saber profissional (Porlán e Rivero, 1998:66).

Sobre o conhecimento metadisciplinar, Bromme (1988) referido por Porlán e Rivero (1998:68), afirma que é “o *conhecimento sobre a natureza dos conhecimentos*, acerca da escola e dos conteúdos disciplinares, sobre os fins e objectivos que se pretendem conseguir”, constituindo, por essa razão, o quadro referencial para a valorização dos conhecimentos e da sua relação com a própria profissão.

É um conhecimento relevante na formação dos professores com implicações na forma de encarar o conteúdo do currículo e da maneira de se ensinar os alunos, segundo Porlán e Rivero (1998). Neste sentido, estes autores (1998) afirmam que as concepções dos professores acerca do conhecimento disciplinar devem estar mais de acordo com as perspectivas mais actuais sobre o conhecimento disciplinar (encarado como um conhecimento relativo e evolutivo), propondo duas perspectivas epistemológicas alternativas: a perspectiva construtivista e a perspectiva sistémica e complexa.

Tal como para os autores referidos, também para nós, os processos de ensino-aprendizagem são concebidos como processos dirigidos para a “construção de significados em torno de problemas relevantes”, cujo objectivo é promover a consciencialização das ideias, procedimentos, valores e condutas próprias, assim como das dificuldades e obstáculos a elas associados, mediante o contraste argumentado e rigoroso com outras fontes de informação para as reestruturar e fazer evoluir (Porlán e Rivero, 1998:69).

Neste processo de construção do conhecimento profissional, o professor não pode basear-se unicamente nos saberes académicos

tradicionais ou nos saberes que a experiência lhe proporciona, mas deve reflectir sobre os aspectos ideológicos implicados para, em interacção com os anteriores, gerar um conhecimento simultaneamente informado, crítico e ético. Trata-se não apenas de compreender os fenómenos relacionados com o ensino e a aprendizagem e de agir de forma mais adequada, mas também de questionar os fins e valores da sua actuação (Porlán e Rivero, 1998).

A construção do conhecimento deve, pois, organizar-se em torno de problemas relevantes do ponto de vista pessoal e sócio-ambiental, procurando-se que os contrastes entre as ideias recolham a diversidade de significados e de práticas sociais de referência (evitando-se assim a exclusividade dos modelos hegemónicos, sejam eles científicos ou ideológicos) e que os processos de construção e complexificação se vinculem com a prática e com o mundo da experiência (Porlán e Rivero, 1998).

Relativamente à aquisição do conhecimento profissional pelos futuros professores, interessa-nos saber como “o practicum” pode contribuir para a aquisição do conhecimento dos futuros professores.

4. A planificação e avaliação da acção como funções docentes

4.1. A planificação da acção

Tomemos como ponto de partida a perspectiva de Zabalza (1992) que parte da escola como unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, diz o autor, “a escola esboça as linhas gerais da adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar, com a sua actuação prática, essas previsões. E só ele poderá adoptar as decisões já antes referidas. Ele

realiza a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas).” (Zabalza, 1992:46).

Assim, a planificação é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas, uma vez que transforma e adapta o currículo prescrito “através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” colocados ao seu desenvolvimento, o tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a constituição dos grupos, a organização de horários, a compensação de interrupções alheias à sala de aula, etc. (Clark e Lampert, 1986:28 citados por Arends, 1995).

A planificação explica-se em dois sentidos: como actividade prática (o que faz um professor quando planifica) e como processo psicológico (elaboração pelo professor de um quadro de orientação). De qualquer forma, os dois sentidos, condutas e pensamentos, estão presentes em qualquer processo de planificação didáctica (Zabalza, 1987)

A actividade de planificar reveste-se de muita importância para todos os professores que a ela dedicam muito do seu tempo. Clark e Yinger (1979) relatam que os professores estimam que gastam entre 10 a 20% do seu tempo de trabalho semanal em actividades de planificação (Arends, 1995).

Zabalza (1987:48) considera que, em qualquer processo de planificação didáctica se encontra: “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; e, uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os

conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”.

Em consequência, planificar consiste em ordenar o curso da acção que se pretende seguir, atribuindo-lhe um sentido prático e orientado para as direcções desejáveis (Pacheco, 2001).

Relativamente aos propósitos da planificação, Clark e Yinger (1979) concluíram que os professores planificavam, em primeiro lugar, para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais (reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.), depois para determinar os objectivos a alcançar no termo do processo de instrução (que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam de ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.) e ainda para traçar as estratégias de actuação durante o processo de instrução (qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a instrução e avaliação, etc.).

O processo de planificação tem sido enriquecido com o estudo do processo do pensamento e da acção do professor, impondo-se a necessidade de racionalizar a acção didáctica e ponderando-se sobre as inúmeras variáveis que, directa ou indirectamente sobre ela exercem influência.

E, são muitas as variáveis que intervêm no processo de planificação que influenciam a tomada de decisão do professor. Neste sentido, Calderhead (1984:73) afirma que os professores “têm que decidir sobre a matéria a dar aos alunos, os procedimentos a ensaiar, os livros e os materiais a usar ou os exercícios a realizar. Ao tomarem estas decisões devem ter em conta o contexto no qual trabalham, as capacidades e interesses dos alunos, o currículo e outros aspectos como o plano global da escola e as restrições do horário”.

Zabalza (1987) aponta diversas variáveis que incidem nas decisões que os professores tomam ao planificar, apresentando um modelo síntese (Figura 4):

a) As diferenças individuais entre professores, tais como as crenças educativas, a concepção da matéria, a complexidade conceptual pesam na tomada de decisões. A acção do professor é dirigida pelos seus pensamentos, juízos, teorias e decisões. Cada professor imprime ao desenvolvimento do currículo o seu cunho pessoal, o seu estilo próprio de ensino (Pacheco, 2001).

b) As informações que os professores vão adquirindo sobre os estudantes, isto é, o conhecimento das habilidades e possibilidades, da participação, da conduta, etc. e os juízos que fazem sobre os alunos influenciam o processo de planificação.

c) A natureza da tarefa instrutiva, conjuntamente com as estratégias e os materiais instrutivos alternativos, é outra variável influente no processo de planificação do professor.

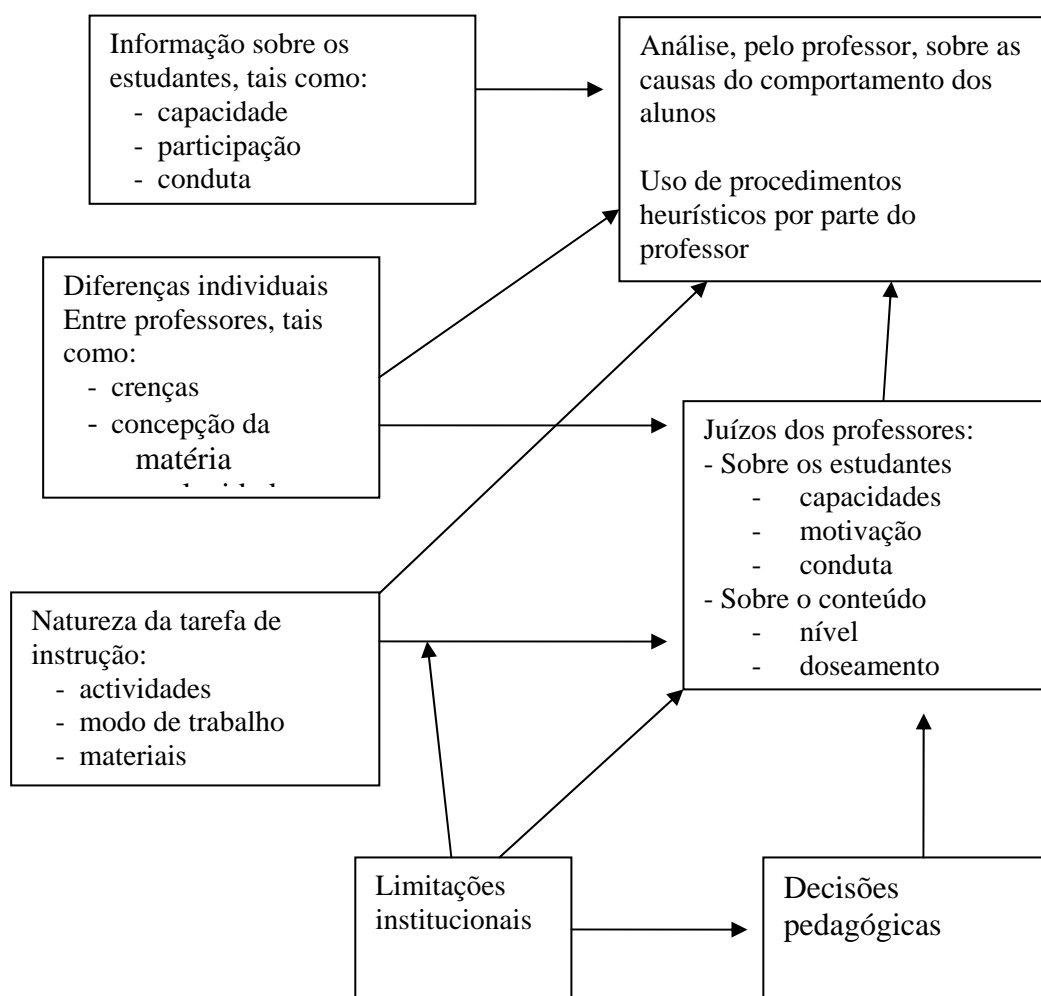
d) O conhecimento dos conteúdos de ensino é também condicionante das decisões que o professor toma ao planificar. Neste aspecto, Zabalza (1987) salienta que “a escola e os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam, a tarefa de esboçar o ensino”, mas fazem-no através dos diversos tipos de materiais didácticos ou mediadores curriculares. Os livros de texto, materiais comerciais, guias curriculares, revistas, experiências (casos ouvidos a outros ou lidos), etc, actuam como guias para o ensino.

e) As limitações institucionais, como a organização da escola, constituição e número de alunos por turma, momentos do dia da aprendizagem, horário do professor são variáveis que podem influenciar positiva ou negativamente a planificação do professor.

f) As decisões pedagógicas assumidas a nível de escola (metas gerais, prioridades e princípios de procedimento) ou do professor para a turma (meta, conteúdo e tratamento instrutivo) são

igualmente variáveis que os professores ponderam quando planificam e que se centram na tarefa de clarificar o *quê*, o *porquê* e o *como* se pretende desenvolver o ensino na escola e/ou aula concreta.

Figura 4: Variáveis que incidem nas decisões, adaptado de Zabalza (1987)



A este conjunto de variáveis, Shavelson e Borko (1979) acrescentam ainda as pressões externas - económicas, ideológicas e académicas – que directa ou indirectamente condicionam a planificação do professor que nem sempre se torna consciente delas.

Há dois modelos de planificação que mais não são do que tentativas de explicar a realidade didáctica, prevista e alterada pelo professor: o **modelo racional-linear** (ou tecnológico) e o **modelo não-linear** (Arends, 1995).

No primeiro modelo a tónica é colocada nas metas e objectivos (cuidadosamente especificados, normalmente em termos comportamentais) como os primeiros passos de um processo sequencial e só depois são seleccionados os modos de acção e as actividades específicas para alcançar as finalidades predeterminadas. Parte do princípio de que o contexto social se mantém temporalmente e que a base da informação pode ser estabelecida de forma a revelar o grau em que os modos e os objectivos foram conseguidos. Enquadram-se neste modelo o de Tyler (1949) que foi o que durante mais tempo influenciou e guiou a planificação do professor, o de Wheeler (1967) e o de Taba (1983).

No segundo modelo, ao planificar o professor serve-se de diversos elementos didácticos (objectivos, conteúdos, estratégias, recursos, etc.) a partir dos quais “estrutura o seu modo de intervir no processo de ensino, constituindo a actividade o núcleo central da planificação já que é o elemento didáctico que expressa e delimita os comportamentos dos intervenientes na interacção didáctica, permitindo a simplificação das situações complexas” (Pacheco, 2001:111).

Pacheco (2001) cita Taylor (1970) como um dos primeiros autores a reagir contra o modelo de Tyler afirmando que os professores nas suas planificações consideram, por ordem de importância, os seguintes elementos: 1) necessidades, habilidades e interesses dos alunos; 2) conteúdo a ensinar; 3) finalidades do ensino; 4) métodos de ensino.

Na mesma linha, Peterson, Marx e Clark (1978), pretendendo verificar a forma como os professores experientes abordam o processo de planificação e como essa planificação se relaciona com o rendimento e as atitudes dos alunos, concluem que os professores mais experientes dedicam a maior parte do tempo da planificação a decidir que conteúdo vão ensinar, as preocupações com as categorias de materiais e resultados dos alunos vêm em segundo lugar e é escasso o tempo dedicado aos objectivos.

Zahorik (1975), citado por Pacheco (2001), refere que quando os professores iniciam a planificação valorizam prioritariamente as actividades dos alunos (81%), a seguir as decisões relativas aos conteúdos (51%) e só depois os objectivos (28%).

Todos estes estudos como afirma Pacheco (2001:112) comprovam que o professor ao planificar não segue o modelo de objectivos ou tecnológico, dando mais importância às actividades e aos conteúdos. Tal acontece muito provavelmente “pelo facto de a actividade ou a tarefa de ensino e aprendizagem dar sentido prático à acção didáctica, pois tudo o que se faz na aula depende da organização de actividades que não são mais do que elementos de operacionalização da interacção professor/alunos”.

Por isso, a perspectiva construtivista enfatiza a criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender” (Braga e outros, 2004:27, citando Zabala, 2001).

E, como o processo de ensino-aprendizagem é muito dinâmico e requer muita flexibilidade, a planificação deve ser aberta e flexível, adaptada às necessidades dos alunos.

Por essa razão, Stenhouse (1984:131) afirma que “a formulação de um inventário de objectivos comportamentais não proporciona grande ajuda relativamente aos meios para os alcançar” e, por isso, os princípios de procedimento no ensino devem basear-se na análise crítica dos “critérios relativos a actividades gratificantes e na estrutura das actividades consideradas como tais”.

Embora não apresentando um modelo concreto de como o professor planifica, Stenhouse (1984:30) propõe vários princípios de procedimento que podem ser seguidos para a planificação curricular: “princípios que permitam estudar e avaliar o progresso dos alunos; princípios que permitam estudar e avaliar o progresso dos professores; orientações sobre a possibilidade de desenvolver o currículo em diferentes situações escolares, contextos relativos aos alunos, meio ambiente e situações de grupo entre alunos; informação sobre a variabilidade de efeitos em diferentes contextos e sobre diversos alunos”.

Em conclusão, independentemente do modelo ser racional-linear ou não-linear, a planificação é um processo de previsão que existe para organizar o processo de ensino-aprendizagem. As diferenças entre os modelos residem no modo como se estruturam e conceptualizam os elementos didácticos já que não é possível planificar sem pensar em objectivos, conteúdos, actividades, recursos/materiais, e avaliação.

Contudo, diz Stenhouse (1984:141) “o modelo de processo favorece o aperfeiçoamento do professor” e, por conseguinte, o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para tal, Escudero (1999) reclama dos professores uma prática profissional reflexiva e crítica, na criação e funcionamento de comunidades profissionais para uma maior qualidade dos seus contextos de trabalho, em particular, e da educação, em geral.

A questão do desenvolvimento profissional cruza-se no nosso interesse por duas razões: por um lado, porque o desenvolvimento profissional já começa durante a formação inicial considerada a primeira etapa da carreira docente (Burke, 1990, citado por Marcelo, 1999); por outro lado, porque o conhecimento profissional dos futuros professores ocorre em contextos práticos e requer a colaboração dos professores que aí trabalham encarados como “profissionais comprometidos com o curriculum [...] como “agentes da mudança educativa nas suas classes e centros” (Bolívar, 1999:177). Donde importa que se considere o seu desenvolvimento profissional.

No que concerne ao desenvolvimento profissional, Marcelo (1999:202) afirma que sendo “escassas as referências à planificação do desenvolvimento profissional dos professores”, torna-se necessário “recorrer às teorias sobre o esquema de currículo para analisar e estudar a viabilidade de aplicação dos diferentes princípios e modelos de currículo que têm surgido nos últimos cinquenta anos”.

Segundo este autor, a planificação do desenvolvimento profissional dos professores é um processo complexo e pode ser abordada segundo diversos modelos (Marcelo, 1999). Ora, diz o autor, sendo “as metas e objectivos na formação de professores [...] amplos e frequentemente vagos, e sempre de difícil avaliação”, [...] os **modelos tecnológicos** não se enquadram no modelo profissional que agora se pretende: reflexivo, indagador, deliberativo” (Marcelo, 1999:203). Então, o mesmo autor refere que a abordagem **deliberativa**, ou colaborativa, porque assente em princípios democráticos, permite “o reconhecimento da existência de diferentes pontos de vista ou concepções [...] para que possa existir uma

identificação e compromisso dos sujeitos com o projecto” (Marcelo, 1999:203).

Nos modelos colaborativos, o currículo é visto como uma combinação de experiências de aprendizagem formal e informal que ocorrem na escola, um meio de adquirir autonomia (Lauriala, 1992, citada por Marcelo, 1999).

Zabalza (1987) aponta nove princípios para o desenvolvimento curricular que podem e devem orientar o trabalho daqueles que têm a responsabilidade de conceber o desenvolvimento profissional em todas as etapas do ciclo de carreira do qual a formação inicial faz parte (Burke, 1990, referido por Marcelo, 1999): 1) o princípio da **realidade** (atender aos problemas reais sentidos e diagnosticados pelos próprios professores); 2) o princípio da **racionalidade** (proporcionar o desenvolvimento da capacidade de reflectir e analisar a prática profissional, determinando as necessidades prioritárias); 3) o princípio da **sociabilidade** (aceitar a possibilidade de os professores poderem tomar decisões em conjunto relativamente ao seu próprio desenvolvimento profissional); 4) o princípio da **publicidade** (tornar explícito o marco das intenções, o curso previsto para as acções, etc.); 5) o princípio da **intencionalidade** (revelar as metas e objectivos pretendidos, qual o modelo de professor e de ensino preconizados); 6) o princípio de **organização** ou **sistematicidade** (estabelecer passos claros no processo de desenvolvimento pessoal e profissional, mostrando que as actividades formativas se dirigem para uma meta, promovem o desenvolvimento de trajectórias de formação, calendarizam adequadamente as actividades a desenvolver, etc.); 7) o princípio da **selectividade** (seleccionar recursos e justificar metas e procedimento, adoptados em cada momento, com base em critérios de valor, oportunidade, congruência e funcionalidade situacional); 8) o princípio da **decisionalidade** (implicar os professores na tomada de decisões); 9) o princípio da **hipoteticidade** (considerar o plano de

formação profissional como um plano aberto, com carácter necessariamente provisório, o que implica introduzir modificações tantas quanto as necessárias ou alterar o rumo dos acontecimentos).

4.2. A avaliação da acção

O termo avaliação integra uma grande variedade de significados e, por essa razão, possui um extenso campo semântico. Se consultarmos o Dicionário da Língua Portuguesa, verificamos que avaliar quer dizer “determinar a valia ou o valor de”, “apreciar o conhecimento de, reconhecer a grandeza, força ou intensidade de, estimar, calcular, organizar”.

É um termo complexo e, simultaneamente, controverso. A complexidade resulta, segundo Rodríguez-Fernández (1997: 117), do facto de no conceito de avaliação estarem implícitos termos como “comparação, interpretação, comprovação, valorização e ajuizar”.

Para Taba (1983), a avaliação inicia-se com a formulação de objectivos, envolve decisões sobre os meios, os processos de interpretação e os juízos sobre as deficiências ou não dos alunos para finalizar com as decisões acerca das mudanças e das melhorias de que necessita o currículo.

Noutra perspectiva, a avaliação surge como uma noção que implica um juízo de valor, uma estimacção global, uma determinacção de mérito ou valor de uma coisa e ainda como uma descriçção, interpretação dos contextos e sua valorizacção (Pacheco, 2001).

Rodríguez-Fernández (1997) destaca de entre as várias definições que o termo avaliação contém, as seguintes:

- a) A avaliação entendida como uma valoracção, ou determinante do valor da realidade avaliada;

b) A avaliação como a tomada de decisões, adquirindo um valor instrumental com grande peso cultural e social;

c) A avaliação como processo planejado e sistemático, que requer instrumentos precisos de recolha de informação e uma especificação de critérios de execução que dêem congruência ao processo (Rodríguez-Fernández, 1997).

Segundo Zabalza (1987:219), “a avaliação converteu-se, no seio dos usuais modelos de ensino, num autêntico campo de confrontação, tanto ideológico como técnico”.

De um lado, estão aqueles que vêem a avaliação como um mal: possui um carácter repressivo, é alienante e memorística, reflecte um estilo conservador e autoritário de ensinar, constitui um instrumento de autoridade, provoca efeitos muito negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças, etc.

De outro lado, estão os que encaram a avaliação como a chave-mestra do sistema educativo: permite aos professores manter a ordem nas salas de aula, apreciar os resultados dos processos instrutivos, classificar os alunos, constitui uma exigência social sobre a escola.

Estas duas posições surgem perspectivadas de modo antagónico e excludentes devido aos paradigmas quantitativo e qualitativo em que se integram e às características e pressupostos que estes impõem: por um lado, a objectividade, rigor, ênfase no resultado a curto prazo, estrito controlo das variáveis intervenientes, por outro, a compreensão e intersubjectividade, valorização, ênfase no processo, nos resultados a longo prazo e nas situações concretas e singulares (Pérez, 1985).

Pacheco (2001:128) entende que a avaliação “deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, na medida

em que avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam”.

Como questão política, Weiss (1975), referido por Pacheco (2001), diz que a avaliação é uma actividade racional assente em três considerações:

- a) As políticas e os programas tratados pela avaliação são provenientes das decisões políticas;
- b) A avaliação é realizada com a finalidade de alimentar a tomada de decisões;
- c) A avaliação tem um posicionamento político.

Contudo, Pacheco (2001:129) afirma, reconhecendo que o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a medida, que o processo de avaliar serve para determinar até que ponto os objectivos educacionais são efectivamente alcançados pelo programa do currículo e instrução. Trata-se de saber o que os alunos aprendem na escola, conferindo-lhe a noção de rendimento escolar, noção tão explorada por autores como “Popham, Mager, Taba, etc que articulam avaliação com a verificação do grau em que os objectivos formulados foram obtidos”.

Zabalza (1987) considera que não é aceitável um reducionismo conceptual que restrinja a avaliação ao exame ou à atribuição de uma nota nem que se confunda a função avaliativa com o seu sentido administrativo. Apela, pois, a que se recupere o discurso autenticamente didáctico e educativo da avaliação.

Para este autor, um professor deve ser “capaz de responder satisfatoriamente às necessidades que a escola deve satisfazer” e, nessa medida, “ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de um amplo repertório de técnicas para as efectuar” (Zabalza, 1987:219-220).

Assim, mais do que dizer sim ou não à avaliação, o debate deve situar-se “entre que tipo de avaliação para cada situação didáctica específica, que tipo de técnicas, como responder às condições de tipo técnico e o tipo pedagógico que as diferentes propostas curriculares colocam à avaliação, etc.” (Zabalza, 1987:219-220).

Zabalza (1987) aponta quatro princípios gerais como marcos de referência a considerar na avaliação como uma função do ensino:

1. *Avaliar consiste em comparar* e envolve duas funções: medição e valoração. Através da medição (entendida como um processo de recolha de informação), verifica-se o estado actual do objecto ou situação que se pretende avaliar. Através da valoração, comparam-se os dados obtidos na medição com determinados parâmetros de referência, isto é, compara-se o *como é* com o *como era* ou o *como deveria ser*. Ao ponto de referência, o autor denominou de normotipo. O normotipo pode ser: estatístico (se a comparação é feita em relação a um grupo de referência, ao que é *normal* nesse grupo), de critério (se a comparação se faz em função de um modelo geral ou um marco de referência externo que especifica as características que o objecto ou situação deve reunir para ser valorado positivamente) e individualizado (quando os dados da *medição* são os valores na perspectiva da evolução dos sujeitos);

2. *A natureza da avaliação é processual e sistémica*, na medida em que engloba um conjunto de passos sequenciais que actuam integradamente: propósito, técnica, questões, aplicação, resposta ou conduta dos alunos, correcção, classificação e consequências derivadas da avaliação. Nesta perspectiva, a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo.

3. A avaliação deve fornecer informação o mais rica possível, quer em profundidade, quer em extensão, recorrendo a metodologias e técnicas diversas.

4. O rigor da avaliação quantitativa versus penetração da avaliação qualitativa. Por um lado, a avaliação quantitativa pressupõe objectividade, rigor, ênfase no resultado a curto prazo, estrito controlo das variáveis intervenientes, por outro, a avaliação qualitativa busca a compreensão e intersubjectividade, a valorização, ênfase no processo, nos resultados a longo prazo e nas situações concretas e singulares (Pérez, 1985).

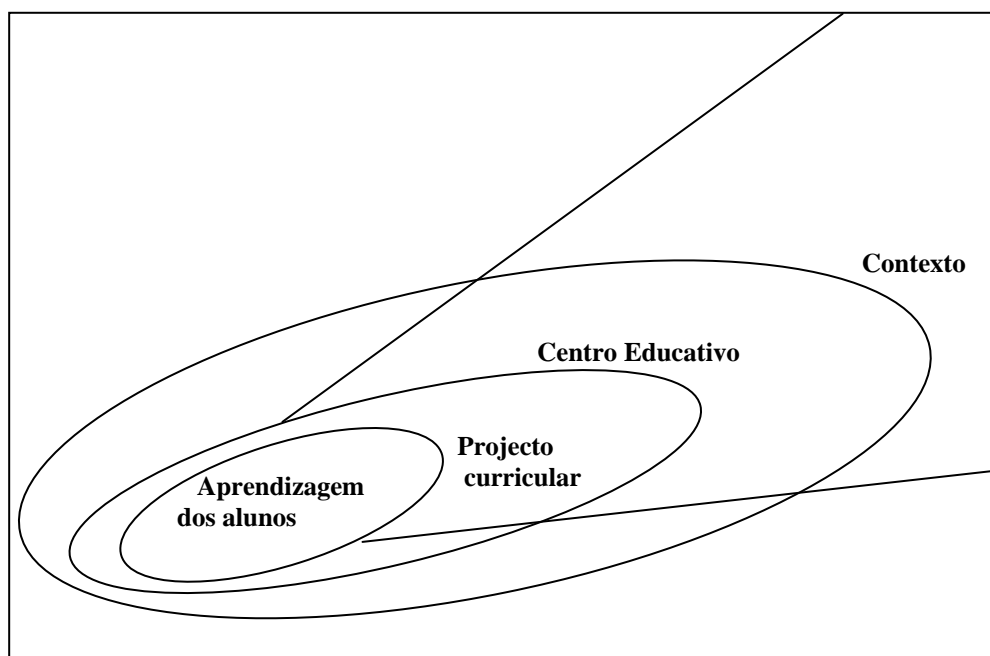
Segundo Pacheco (2001), a escolha do modelo e dos critérios de avaliação pressupõe a concepção da função docente, critérios a seguir, agentes avaliadores e tipo de avaliação, metodologias e técnicas, sendo que pode reportar-se às instituições (escolas), indivíduos (professores, alunos), etc.

Em qualquer caso, tal como Zabalza (1987) afirma, a avaliação curricular comporta um conjunto de actos ou passos: **propósito** (responde a uma ou várias intenções, integrando quer o aspecto que se pretende avaliar, quer as razões dessa avaliação), **técnica** (escolhida em função do propósito); **questões** (problemas ou aspectos que se vão incluir), **aplicação** (preparação e aplicação do protocolo, recolha de informação); **resposta ou conduta dos alunos** (os alunos dão as respostas ou realizam a conduta solicitada), **correção e classificação** (o professor, ou avaliador, *mede* e valoriza os resultados) e **consequências derivadas da avaliação** (implicações para a escola, para o processo de ensino-aprendizagem, etc.).

Na avaliação do currículo e do seu desenvolvimento, Bolívar (1999) propõe que se considere quatro âmbitos como se pode ver na Figura 5: 1) o **contexto** no qual ocorre (política educativa e curricular, exigências sociais, etc.) pelas oportunidades e limitações que oferece;

2) o **centro educativo** como o espaço onde o currículo se converte em projecto de escola; 3) o **projecto curricular**; 4) a **aprendizagem dos alunos**, encarada em sentido amplo: níveis de consecução académica, experiências vividas e oferecidas aos alunos pelo meio escolar, satisfação e motivação, capacidades e habilidades sociais e pessoais, relações alunos-professores.

Figura 5: Âmbitos de avaliação, adaptado de Bolívar (1999)



Bolívar faz ainda referência ao modelo de avaliação de Stufflebeam (1987), conhecido como CIPP (contexto, entrada, processos e produtos), como um dos mais utilizados na avaliação de programas.

A partir do modelo CIPP, Cooper (1983), citado por Marcelo (1999), definiu os diferentes elementos (variáveis) a ter em conta num processo de avaliação da formação inicial de professores:

- a) **Variáveis de contexto**, com referências às características curriculares, à concepção do programa, ao tempo dedicado à

formação, aos objectivos, às características da instituição, às expectativas, etc;

b) **Variáveis de entrada**, com referências às características dos formadores e dos professores em formação, tais como variáveis demográficas, conhecimentos, atitudes, preocupações e outras características pessoais relevantes, ao conhecimento do conteúdo e procedimentos do programa, às atitudes face aos colegas, etc;

c) **Variável processo de formação**, com análise dos processos de ensino-aprendizagem focalizados não só na conduta do professor como também na conduta dos alunos, das interacções dos alunos com os materiais escolares, etc;

d) **Variáveis produto**, com informação sobre as possíveis repercussões do programa de formação em relação aos efeitos nos professores, nos formadores, na instituição, etc.

A maioria das investigações avaliativas tem incidido a sua atenção sobre algumas variáveis de entrada (características dos professores em formação ou dos formadores), sobre alguns efeitos nos professores ao finalizar o programa formativo e sobre algumas das suas componentes particularmente sobre as práticas de ensino (Zeichner e Gore, 1990).

Zeichner (1988) propõe dois critérios para a avaliação da qualidade dos programas de formação de professores: qualidade académica e qualidade profissional. O primeiro critério, qualidade académica diz respeito ao modo como os professores em formação adquirem as diferentes componentes do conhecimento para ensinar: conhecimento do conteúdo, pedagógico, do contexto, etc. a que já nos referimos antes (Valli e Tom, 1988, referidos por Marcelo, 1999). O segundo critério, qualidade profissional, tem a ver com o modo como os formadores de professores relacionam os conteúdos das suas matérias e a prática de ensino.

Podemos encontrar duas concepções claramente diferenciadas das relações entre os conteúdos das matérias e a prática de ensino: por um lado, a concepção do **ensino como ciência aplicada**, muito próxima da abordagem de competências, que supõe que aqueles que estão a aprender para ser professores aplicariam nas suas práticas de ensino os conhecimentos e competências adquiridos ao longo do seu processo de formação (Coker e Soar, 1984:71; Villar, 1980, citados por Marcelo, 1999); por outro lado, concepção do **ensino como prática reflexiva** que assume a defesa das prática como geradoras de epistemologia e “*onde se incluem componentes como supervisão reflexiva ou coaching*” (Marcelo, 1999:108). Enquadram-se dentro desta concepção os modelos de Zeichner e Liston (1996), Alarcão e Tavares (2007).

Apesar de serem distintas achamos que estas duas concepções não devem ser encaradas como alternativas exclusivas. Podem concorrer complementarmente para a melhoria da qualidade dos programas de formação inicial de professores, sobretudo porque “existem geralmente, diferenças entre os princípios programáticos e conceptuais e a necessária concretização curricular” (Marcelo, 1999:108).

4.3. O *practicum* na construção do conhecimento profissional

Concebemos o *practicum* como um conjunto integrado de actividades de iniciação à prática profissional que permite uma apropriação progressiva às competências que um professor do 1.º ciclo do ensino básico deve possuir.

Assim sendo, a prática pedagógica, entendida como um conhecimento directo da educação que se realiza em instituições

escolares, constitui também uma oportunidade para o futuro professor se iniciar na docência.

Em nossa opinião, não pode ser encarada como um complemento do currículo formativo, mas uma parte substancial do mesmo. Na nossa perspectiva é concebida como um projecto integral que engloba as relações do futuro professor com a realidade escolar, implicando uma aproximação teoria-prática.

Na formação de professores a construção e a base de legitimidade profissional acontecem ao longo de todo o curso de formação inicial, directa ou indirectamente, pela convergência entre o ofício do formador, o ofício para que o formando está a ser formado e o próprio modo de formação (Formosinho, 2001).

Por essa razão, as práticas organizadoras do ensino nas instituições de formação constituem a dimensão manifesta do currículo de processos e integram: as normas relativas à gestão do tempo, a utilização educativa dos espaços, os modos de estruturar a interacção com os alunos, e as formas de avaliar e regular as aprendizagens.

No contexto dos novos planos de estudo para a formação inicial para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico formatados a partir do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, o estatuto da Prática Pedagógica aparece fortemente valorizado pela fundamentação da prática de ensino na investigação.

Ao longo do tempo o *estatuto epistemológico* da Prática Pedagógica surgiu marcado pelo processo de academização que transformou a formação inicial de professores numa formação predominantemente teórica e, por vezes, de aplicação atomizada dos resultados da investigação, mas quase sempre afastada das preocupações reais da actividade dos professores nos contextos escolares.

Ora a concretização da prática pedagógica está ligada às preocupações da acção docente que, por vezes, entram em conflito com os comportamentos vinculados pela hierarquização e territorialidade disciplinar da organização académica e institucional do ensino superior (universitário ou académico).

A este propósito, Montero e González (1995) afirmam-se convictos de que se torna imperioso rever a relação entre o que se denomina por teoria e o que se denomina de prática.

Entendem estas autoras que não se deve persistir em colocar expectativas excessivas sobre as práticas escolares descarregando nelas a responsabilidade de “chegar a ser professor/a”, mas em estabelecer “pontes entre os diferentes ingredientes que configuram o currículo da formação inicial de professores e entre as diferentes instituições de formação - centros universitários e centros escolares – nos quais se aprende a ser professor/a” (Montero e González, 1995:14).

Em decorrência, torna-se óbvio que todas as disciplinas integrantes do currículo de formação inicial através dos seus próprios conteúdos formativos dão o seu contributo para os futuros professores aprenderem a ensinar.

Na Prática Pedagógica o estudante, futuro professor, vê-se confrontado com a necessidade de transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais susceptíveis de serem mobilizados na sua acção docente em contexto escolar.

Tal facto implica uma importante ruptura epistemológica geradora de tensões nos contextos institucionais. Estas tensões são naturalmente agravadas durante o período de práticas, em especial quando corresponde ao estágio de natureza profissional, pela transição estatutária do estudante de uma condição de aluno para a do futuro professor.

Apesar de tudo, a ruptura não significa que os conteúdos curriculares não sejam relevantes, mas que dados os constrangimentos e dilemas das situações práticas requerem uma constante dialéctica só possível através de uma atitude investigativa.

Qual o papel da teoria? A teoria proporciona “a bagagem indispensável para elaborar e construir o conhecimento prático”, como afirmam Criado del Pozo, Calonge e Lago (1995:44).

E qual o papel da prática? Vários estudos comprovam que a experiência prática influencia positivamente as atitudes e conhecimentos dos futuros professores e, por consequência, a qualidade da formação (Balbás, 1993; Johnson e Cartwright, 1979; Naor e Milgran, 1980; Hoover e Cessna, 1984; Hoover, 1987; Francis, 1988, citados por Balbás, 1995).

A propósito da relação teoria-prática, Alarcão e Tavares (2007:31) concluem que “a teoria informa a prática pedagógica e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque exige um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina”.

Para que a relação teoria e prática se realize de forma dialéctica importa que se estabeleça o princípio do isomorfismo ou coerência entre o modelo formativo e o modelo didáctico a utilizar pelos futuros professores (Ferry, 1991; Porlán e Rivero, 1998).

Acerca da relação entre teoria e prática, Escudero (1992) citado por Porlán e Rivero (1998:164), afirma que “devem interpelar-se mutuamente de forma que dialecticamente possam contribuir para uma *praxis* devidamente legitimada, justificada e fundamentada à luz de critérios de eficácia e de opções de valor defensáveis”.

A prática, permitindo ao futuro professor a possibilidade de se interrogar sobre a validade da sua própria experiência escolar e sobre a que agora se lhe apresenta, representa a oportunidade de tornar

mais significativa a aprendizagem dos conhecimentos teóricos de tal maneira que os referenciais teóricos ajudem a colocar novas questões que encontrem respostas na prática e os saberes práticos a levantar questões, a identificar problemas e a abrir campos de conhecimento novos e necessários para dar resposta adequada aos problemas com que essa prática se depara.

Configura, assim, a oportunidade de o futuro professor aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana.

Assume como finalidade levar o futuro professor a compreender as problemáticas que emergem da actividade docente nos respectivos contextos, estimulando e exercitando a criação de hábitos de reflexão sobre a acção docente e o estabelecimento de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros actores sociais e educativos.

São objectivos propostos para a prática:

- Adquirir conhecimentos e competências no domínio do diagnóstico das situações para, a partir daí, encontrar vias e respostas variadas, criativas e adequadas à diversidade das situações, através de um processo contínuo de investigação guiado pela reflexão;
- Mobilizar conhecimentos das áreas científicas específicas, tendo em conta uma abordagem integrada da aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Adquirir domínio de competências didácticas que lhes permitam desenvolver unidades didácticas e projectos curriculares onde a dimensão intercultural seja integrada;
- Adquirir um *saber-fazer prático* que conduza ao desenvolvimento de *esquemas de acção* que, adquiridos de forma racional e fundamentada, permitam ao futuro professor

desenvolver-se e agir em situações complexas de ensino (Gimeno, 1993);

- Realizar a gestão operacional de um plano de intervenção, numa perspectiva de investigação/acção/formação, que permita a sua apropriada reformulação em tempo útil, garantindo rigor científico e abertura à inovação.
- Potenciar o trabalho em equipa, a reflexão partilhada da prática educativa e a investigação educacional.

Atendendo aos objectivos, propomos os seguintes dispositivos de formação:

Na primeira etapa do estágio

- *Seminários temáticos* que visam não só fazer o enquadramento dos perfis de desempenho geral e específico dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, das orientações curriculares do Ministério da Educação e do funcionamento e organização do nível de ensino: 1.º Ciclo do ensino básico. Têm ainda em vista a aquisição de informação relevante sobre o processo de supervisão na formação em contexto escola do 1.º ciclo. Decorrem de Outubro até Dezembro.
- *Observação participante* de uma turma de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico com vista à recolha de dados (sobre os alunos, o processo de ensino-aprendizagem, a escola, etc.) para a construção dos projectos de investigação-acção;
- *Sessões reflexivas pré e pós observação* com o objectivo de promover o desenvolvimento de competências metacognitivas por parte dos estagiários que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a prática docente observada assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes;

Na segunda etapa do estágio:

- *Intervenção didáctica intensiva e continuada* a partir de planificação de unidades didácticas e planificações diárias, isto é, implementando e avaliando os projectos curriculares de turma e

participando e dinamizando os projectos curriculares de escola. Visa o desenvolvimento de competências e destrezas docentes referenciados aos perfis geral e específico de desempenho do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei 240/2001 e Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto).

- *Sessões reflexivas pré e pós acção didáctica* que possibilitam esclarecer o porquê das razões da acção de cada formando a partir da descrição, interpretação da sua prática, confrontando-as com as que os outros intervenientes (supervisor, professor cooperante, “par pedagógico”) no processo formativo fazem, com vista à reconstrução de saberes, à reestruturação do pensamento (Schön, 1987; Smyth, 1989).
- *Seminários de acompanhamento* dos projectos de formação pessoal e de reflexão sobre as práticas observadas nos diversos contextos educativos, visando a construção e reconstrução colaborativa dos saberes através da partilha entre os grupos de estagiários.
- *Reuniões intercalares de monitorização do processo de formação prática* que visam analisar o seu desenvolvimento, identificando os problemas que nele surgem, os obstáculos que se levantam à sua consecução, etc. para um melhor ajuste entre os processos didácticos e formativos.

4.4. Modalidades formativas escolhidas

Dentro das estratégias a utilizar salientamos o apoio à prática reflexiva do futuro professor e ao questionamento dessa mesma prática pela investigação na acção. Estas duas estratégias visam o desenvolvimento de um profissional informado, capaz de tomar decisões ajustadas no dia a dia.

A *prática reflexiva* é considerada como elemento que permite ao formando desenvolver a sua capacidade de reflexão e auto-

reflexão, facilitando a optimização da sua actividade. Diferentes autores (Alarcão e Tavares, 2007; Vieira, 1993; Vieira, 2006) enfatizam este aspecto na formação inicial de professores.

A utilização da prática reflexiva, seja entendida como auto-controlo sobre as próprias realizações ou como instrumento para o desenvolvimento profissional, permite a potencialização de atitudes pessoais de acordo com as necessidades de um marco evolutivo que exige maior autonomia e responsabilidade profissional.

Segundo Alarcão e Roldão (2008), a reflexão promove o desenvolvimento profissional porque se baseia numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” e capaz de gerar novas questões.

A formação inicial de professores e o seu desenvolvimento profissional têm como missão principal favorecer o pensamento reflexivo sobre a prática que, por definição, implica a problematização quer da própria tarefa de ensinar quer do contexto no qual tem lugar a actividade. Concebe-se o professor como um *investigador na aula* e o ensino como um processo de criação artística (Zeichner, 1993).

A análise da experiência pode ser favorecida, pela reflexão escrita, sob a forma de diário, relato de casos e incidentes críticos, ou construção de portefólios reflexivos, o que obriga o futuro professor a um distanciamento face à acção, possibilitando ao mesmo tempo o acesso a processos de construção do conhecimento profissional e encorajando o diálogo reflexivo.

Day (2001:67) afirma que “ouvir a voz, as narrativas e as histórias dos professores e escutar as suas histórias de vida” tem constituído “uma parte vital do trabalho dos investigadores e formadores dos professores no sentido de compreenderem os valores, conhecimento e prática profissionais dos docentes (cita Brown e

McIntyre, 1986; Day, 1981; Elbaz, 1983, 1990; Butt e Raymond, 1987; Yinger, 1987; Clandinin e Connelly, 1984a, 1984b, 1987, 1995).

Quando se enfatizam as histórias de vida pessoais e profissionais dos professores, atribui-se-lhes um lugar central no processo do seu desenvolvimento (Day, 2001).

O apoio ao questionamento da prática do futuro professor decorre da necessidade de uma experimentação fundamentada e orientada para a qualidade das aprendizagens. O questionamento deve encorajar a desocultação e explicitação das teorias práticas do futuro professor, de forma a que estas se tornem objecto de indagação crítica (Vieira, 2006).

A *investigação-acção* é encarada como o quadro referencial metodológico em que se procura estudar a fenomenologia da situação pedagógica.

Halsey (1972), citado em Cohen e Manion (1987), apresenta a definição de investigação-acção como “a intervenção a pequena escala no funcionamento do mundo real e o estreito exame dos efeitos de tal intervenção”.

Outros autores defendem que a investigação-acção é “o estudo de uma situação social que envolve os próprios participantes como investigadores e que visa melhorar a qualidade da acção” (Somekh, 1988:164 citado por Day, 2001).

“Trata-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, questionários e estudo de casos, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a

investigação no caminho mais adequado” (Cohen e Manion, 1987:174).

Segundo estes autores, a investigação-acção possui determinadas características: **situacional**, porque se preocupa com o diagnóstico de um problema num contexto específico e tenta resolvê-lo nesse contexto; **colaborativa**, na medida em que, aplicada à educação, os professores/investigadores e alunos, em equipa, trabalham juntos num projecto; **participativa** uma vez que os mesmos membros da equipa tomam parte, directa ou indirectamente, na execução da investigação; **autoavaliadora** pois é contínua a avaliação das modificações dentro da situação em questão, sendo que o objectivo último visa a melhoria da prática de uma maneira ou outra (Cohen e Manion, 1987).

Para Carr e Kemmis (1986) a investigação-acção é uma forma de estudo introspectivo realizado pelos professores nas situações educativas com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas educativas, o seu entendimento sobre elas e as situações em que elas se efectivam.

Esta forma de pensar nos propósitos e processos de ensino através da investigação-acção pode levar, segundo Day (2001:65), ao exame crítico da relação entre a cultura da escola e o desenvolvimento profissional, assumindo-se a investigação-acção não só como “um meio de melhorar a prática, através do desenvolvimento de um determinado sistema de valores, mas também como um meio de gerar teorias de acção que incluam uma consideração crítica do papel desempenhado pelo ambiente escolar ao considerar ou ao moderar essa mesma acção”.

A investigação-acção pode, portanto, ser entendida como “forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo” dos professores, com a finalidade de conseguir uma melhoria da

prática através da reflexão sobre os efeitos da acção docente (Moreira et al, 2006:46). Mas, simultaneamente constitui uma actividade que permite a construção do conhecimento profissional ao levar os professores a identificar, resolver e equacionar os problemas educativos com que se deparam para uma melhoria da qualidade educativa (O'Hanlon, 1996:87, referido por Day, 2001).

Sousa (2005:102) reconhece que curiosamente a investigação-acção “parece produzir por si só, pela sua efectivação dentro do ambiente escolar, maiores modificações pedagógicas do que propriamente pela divulgação dos resultados obtidos”, salientando os benefícios que os próprios sujeitos da amostra, os alunos, retiram não só do “empenhamento do professor, da constante avaliação-reformulação, do trabalho desempenhado dentro de uma sequência programática conhecida, da clarificação dos objectivos e outras circunstâncias da investigação”, como também da aquisição de métodos de trabalho e de auto disciplina.

Os professores tornam-se mais atentos à programação dos trabalhos pedagógicos, passam a conceber a avaliação mais ligada à reformulação e não à classificação, em termos qualitativos e voltada para a constante melhoria. Tornam-se mais activos, empenhados e produtores de novas ideias, métodos e materiais.

Sousa (2005) crê que pelo facto de ser efectivada em contexto escolar, a investigação-acção produz na escola um interesse de outros professores e até mesmo pais, gerando modificações nas atitudes e comportamentos.

Escolhemo-la como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores baseados no pressuposto de que pretendemos romper com a visão tecnológica da prática: a investigação-acção rompe a relação meios-fins no ensino, sendo que o valor da prática educativa advém não apenas dos resultados

obtidos, mas sobretudo pelas suas qualidades intrínsecas (Elliott, 1993).

Configuramo-la como um processo de compreensão aprofundada e intervenção informada quer sobre a acção social e educativa quer sobre o contexto onde essa acção decorre, através de uma metodologia espiralada de planificação, acção, observação e reflexão sobre a acção de acordo com Kemmis e McTaggart (1988).

Assumimos determinados princípios educacionais que se estendem a todos os alunos, estagiários, supervisores (supervisor institucional e professor cooperante) e que são transversais. São princípios que radicam nos ideais de uma sociedade democrática, de orientação humanista, que consagrando os valores da igualdade, racionalidade e justiça social partem do pressuposto de que a teoria que melhor poderá informar a nossa acção educativa é a teoria da prática democrática (Moreira e outros, 2006).

Estudos desenvolvidos tanto em contexto internacional como nacional revelam as potencialidades da investigação-acção para a transformação das situações de trabalho (Estrela e Estrela, 2001; Sá-Chaves, 2002; Ponte, 2002) no caso da formação de professores de línguas, salientando-se os seus efeitos positivos na melhoria dos processos de desenvolvimento profissional e de ensino-aprendizagem (Moreira, 2001; Moreira e outros, 2006).

Entendemos que a investigação-acção favorece o processo de desenvolvimento educacional para todos os intervenientes, o qual se norteará pela “consciencialização de saberes, atitudes e capacidades promotores de autodirecção, assente em processos homológicos de indagação crítica da acção educativa, de natureza transparente (ou explícita), participada, colaborativa, negociada, indagatória, integradora da teoria e prática, e auto-regulada” (Moreira e outros, 2006).

Do conjunto de áreas, apontadas por Cohen e Manion (1987), em que as potencialidades da investigação-acção se podem concretizar, achamos que as seguintes áreas de investigação são possíveis de desenvolvimento colaborativo:

- *Métodos de aprendizagem*: na descoberta de métodos novos que possam substituir os tradicionalmente baseados na memorização;
- *Estratégias de aprendizagem*: experimentando aproximações integradas de aprendizagem em vez da mera transmissão de conhecimentos;
- *Procedimentos de avaliação*: ensaiando novos métodos de avaliação contínua dos alunos, pela auto e hetero-avaliação;
- *Atitudes e Valores*: possibilidade de encorajar atitudes mais positivas de trabalho, por exemplo, ou modificação dos sistemas de valores dos alunos com vista a alguns aspectos da vida;
- *Formação contínua de professores*: procurando desenvolver capacidades, experimentar novos métodos de aprendizagem, poder de análise, auto-avaliação, etc.
- *Treino e controlo*: introdução gradual de novas técnicas de modificação comportamental.

4.5. Aprender a ensinar como processo de socialização

Aprender a ensinar pode considerar-se como um processo de socialização. Embora a prática educativa remeta, com frequência, para o processo de ensino-aprendizagem e a própria investigação se reporte, sobretudo, à acção didáctica, a actividade do professor não se circunscreve apenas à prática pedagógica visível. Há outras dimensões menos evidentes que é necessário ter em conta como, por exemplo, considerações sobre o que o professor considera mais útil

ensinar aos seus alunos de um determinado grupo social, sobre a situação e o comportamento escolar de cada aluno, as suas experiências escolares prévias, o acordo ou dissonância entre a linguagem familiar e a escolar, etc.

É por essa razão que Cebreiro (1995:35), baseado em Cebreiro (1992a), Contreras (1987), Crow (1986), Lacey (1977) e Zeichner (1985, 1988), afirma que “aprender a ensinar não pode reduzir-se à aquisição de conhecimentos e destrezas próprias da profissão docente através dos processos formativos intencionais de que se dispõe para esse efeito, mas que os interesses, valores e atitudes são também cruciais no processo de se fazer professor”

Durante a formação inicial, nos períodos das práticas pedagógicas em contexto escolar específico, o futuro professor inicia o seu processo de socialização de duas maneiras distintas: a socialização no papel de professor e a socialização numa organização.

A primeira decorre porque o formando, assumindo-se como professor, dispõe-se a pensar, sentir e entrar no mundo dos professores, a integrar a mesma cultura.

Na segunda, adquire o conhecimento social e as destrezas necessárias para assumir as funções numa organização com estrutura determinada, com normas, valores, papéis e redes de comunicação próprias. Conceber a escola como uma organização significa entendê-la com uma missão a desempenhar e uma finalidade própria, requerendo uma gestão eficaz dos recursos, um funcionamento eficiente, trabalho em equipa e distribuição de responsabilidades.

Este processo de socialização representa caracteristicamente para o formando uma transição ecológica para o seu futuro profissional (Alarcão e Sá-Chaves, 1994).

Sobre este processo de socialização profissional, Alarcão e Roldão (2008:37) utilizam este mesmo termo “transição ecológica” para afirmar que este processo se enquadra no conceito de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) e Bronfenbrenner e Morris (1998) e que é marcado pela “realização de novas actividades, assunção de novos papéis, estabelecimento de novas interacções interpessoais”.

Ora, nas actividades de iniciação à prática profissional o formando, ao assegurar novas funções corporizadas no processo de ensino e aprendizagem, assume simultaneamente um duplo papel: o de professor e o de aluno, podendo esta duplicidade de papéis, como já o afirmamos, gerar conflitos intra e interpessoais. Também o confronto entre duas culturas distintas: a da instituição formadora e a dos contextos de trabalho, é frequentemente de grande conflituosidade condicionadora do desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

4.6. Supervisão pedagógica

É aos docentes da Prática Pedagógica, enquanto supervisores, que cabe a função mais profissionalizante do currículo de formação, apesar da importância formativa dos professores de currículo e das didácticas específicas.

Ao considerar-se a formação inicial como a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, esta supõe o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, atitudes, valores e competências com a finalidade de preparar os futuros professores para a realização de funções e tarefas educativas.

Deste modo, considerando a formação inicial como um tempo importante na socialização dos sujeitos em formação e da construção

da auto-imagem, os papéis da prática pedagógica e da supervisão ganham relevo.

Por supervisão entendemos “a actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (Vieira, 1993:28). Nesta definição está presente a noção de desenvolvimento processual e a defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado na prática, para a reconstrução de novas experimentações, atribuindo à supervisão a função reguladora do processo, num caminhar para um tipo de acção cada vez mais eficaz e positiva.

A reflexão e a experimentação constituem os processos centrais da supervisão cujo objecto é a prática pedagógica do futuro professor.

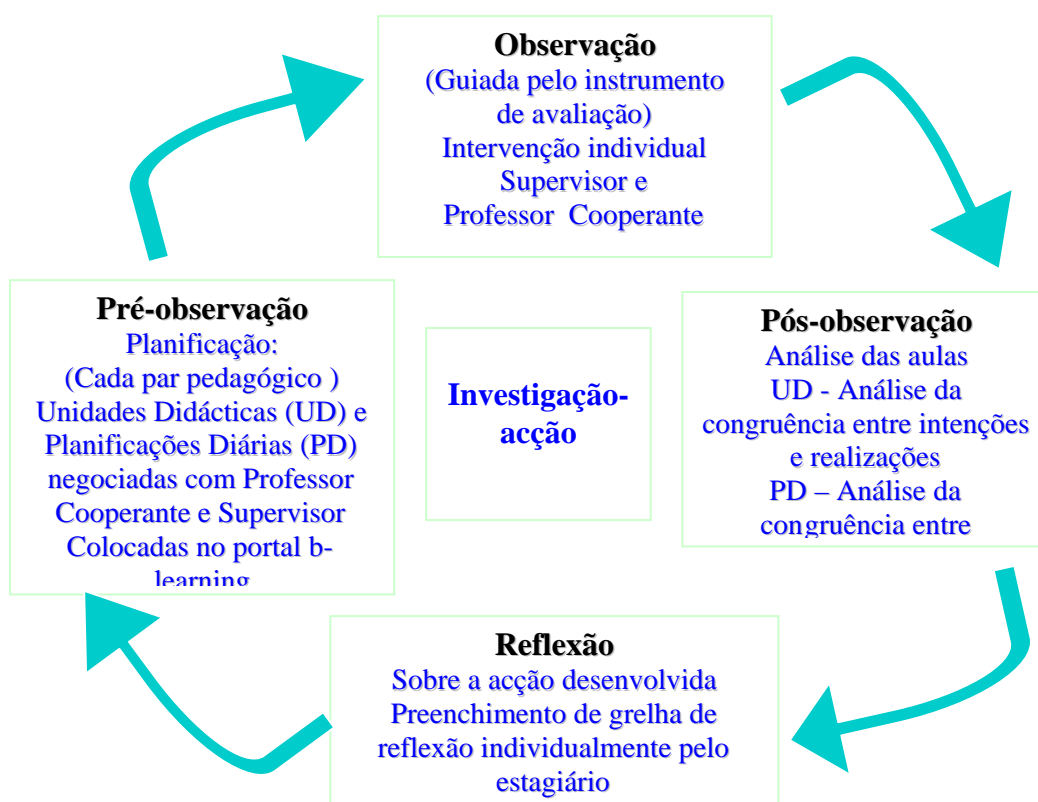
E, embora consideremos que noutras situações o professor pode monitorar a sua própria prática, a aplicação do termo supervisão neste contexto de formação é reservada para situações de tipo colaborativo. Neste caso, o supervisor (da instituição de formação ou professor cooperante) surge como um docente que detém mais saber e mais experiência e que busca ajudar o futuro professor a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática de reflexão e da introspecção.

Na perspectiva da mesma autora, o supervisor tem uma tarefa complexa a desenvolver em duas dimensões: “a analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica e a dimensão interpessoal relativa aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos na monitoração da prática pedagógica” (Vieira, 1993:29).

No nosso caso, a supervisão das actividades de iniciação à prática profissional (estágio) é desenvolvida pelos supervisores da

ESEP e pelos professores cooperantes, conforme o esquema a seguir apresentado.

Figura 6: Esquema organizativo da supervisão.



E, porque pretendemos envolver activamente os professores cooperantes nos projectos de investigação-acção entendemos organizar um conjunto de acções a implementar, conforme quadro 16.

A orientação destas acções começa a decorrer em período prévio ao estágio e tem continuidade ao longo do mesmo.

No sentido de dar resposta às preocupações evidenciadas pelos professores cooperantes e simultaneamente potenciar uma

melhor articulação da colaboração interinstitucional concebeu-se um programa de formação com os seguintes objectivos:

- a) Desenvolver conhecimentos nas áreas da supervisão pedagógica e ensino;
- b) Analisar e reflectir sobre práticas de supervisão e ensino;
- c) Melhorar práticas supervisivas em uso;
- d) Proporcionar instrumentos conceptuais a utilizar na supervisão pedagógica

As actividades formativas consubstanciadas no programa de formação para professores cooperantes assentam no conhecimento e dimensões da intervenção supervisiva, com recurso a estratégias em que predominam a partilha e confronto de perspectivas pessoais sobre teorias e práticas de supervisão em uso (Tabela 16). Pretendemos uma formação que privilegie o domínio específico da supervisão no nosso contexto formativo, numa perspectiva de aprofundamento do conhecimento e compreensão dos processos de formação nas actividades de iniciação à prática profissional.

Os procedimentos a utilizar resultam da necessidade de uma monitorização do processo supervisivo. Assim, as sessões situam-se em períodos considerados essenciais para a colaboração no processo de formação prática supervisionada com focalização em:

Setembro a Dezembro

- *Estagiários, professor cooperante e supervisor* - o processo de supervisão; investigação-acção, materiais, bibliografia;
- *Estagiários (par pedagógico)* - Observação participante para recolha e análise de informação, caracterização da realidade educativa e delimitação do(s) problema(s)/escolha de temática a investigar.
- *Estagiários (par pedagógico) e professor cooperante* -

desenho colaborativo da investigação-acção na turma com definição do modelo de intervenção pedagógico-didáctica a utilizar.

Janeiro a Maio

- *Supervisores e professores cooperantes* - observação de aulas.
- *Supervisores, professores cooperantes e estagiários* - reuniões de reflexão, de avaliação contínua dos projectos de investigação-acção e do projecto de supervisão;
- *Estagiários (par pedagógico) e professor cooperante* - implementação do projecto de investigação-acção de incidência curricular na turma e avaliação contínua;

A supervisão implica os seguintes dispositivos de formação:

- a) Visitas regulares (em geral uma vez por semana) do supervisor da ESEP aos centros de prática para observar e reflectir sobre o seu desempenho em situação. Estes encontros permitem a consciencialização e negociação de estratégias a adoptar para ajudar o futuro professor a melhorar os seus desempenhos nas várias dimensões da prática pedagógica.
- b) Reuniões semanais entre supervisor, professor cooperante e formando para reflectirem **sobre e para a acção** (reflectir sobre as acções levadas a cabo, sobre o processo de ensino-aprendizagem com vista à planificação das acções seguintes) que permita um melhor ajustamento da acção prática.
- c) Sessões teórico-práticas, na disciplina de Prática Pedagógica III, para desenvolver a articulação entre os referenciais teóricos e práticos, a partir dos registos dos formandos sobre a prática.

Tabela 16: Conteúdos e estratégias formativas

Sessões/ Data	Designação	Intervenientes	Conteúdos	Estratégias formativas
Set.º 2008	Conhecer, informar e formar	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisor • Professor Cooperante 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do programa de formação • Conceito e modelos de supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de documentos • Actividade de discussão
Set.º 2008	Desenvolver e desenvolver-se	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisor • Professor Cooperante 	<ul style="list-style-type: none"> • As fases do ciclo superviso: <ul style="list-style-type: none"> - objectivos e instrumentação - os encontros de pré-observação, observação e pós-observação 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de documentos • Leitura crítica do texto: <i>A supervisão como processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem</i> de Alarcão e Tavares (2007) • Diálogo: partilha de visões
Out.º 2008	Ensinar a ensinar	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisor • Professor Cooperante • Estagiário 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências e funções do supervisor, do professor cooperante e do estagiário • A dimensão interpessoal da supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de documentos • Leitura crítica do texto: <i>Dimensões analítica e interpessoal do processo de supervisão</i>, de Flávia Vieira (1993)
Out.º 2008	Problematizar	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisor • Professor Cooperante • Estagiário 	<ul style="list-style-type: none"> • A investigação-acção colaborativa para o desenvolvimento profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de documentos • Leitura crítica do texto: <i>Impacto da investigação-acção na qualidade dos processos de desenvolvimento profissional</i> de Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa e Fernandes (2006)

Dez.º 2008	Reflectir para construir conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisor • Professor Cooperante • Estagiário 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor como profissional reflexivo • Os diários reflexivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise do texto: <i>O diário como instrumento de análise do pensamento do professor</i> de Zabalza (1994) • Partilha e confronto de perspectivas
Fev.º 2009	Dar voz à experiência	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisor • Professor Cooperante • Estagiário 	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de ensino-aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise reflexiva sobre os saberes, competências, atitudes e comportamentos dos alunos e futuros professores
Março 2009	Desconstruir e reconstruir para construir	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisor • Professor Cooperante • Estagiário 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a acção e sobre a reflexão sobre a acção 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise de diferentes narrativas
Abril 2009	Questionar para saber	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisor • Professor Cooperante • Estagiário 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre práticas de colaboração: diferentes perspectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise do texto: <i>A investigação-acção colaborativa: pontes e pontos de vista</i> de Maria Alfredo Moreira (2006)
Maio 2009	Situar e situar-se	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisor • Professor Cooperante • Estagiário 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação dos projectos de investigação-acção e supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da ficha de relatório do projecto de investigação-acção • Análise da ficha de avaliação dos estagiários • Identificação das dificuldades na avaliação dos estagiários • Reflexão partilhada sobre formas de ultrapassar essas dificuldades

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

DESENHO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução

Este capítulo introduz a parte empírica do nosso estudo. Começamos por apresentar os pressupostos subjacentes à nossa investigação para de seguida a justificarmos e colocarmos o problema e os objectivos. Depois, e antes de tomar decisões que condicionarão o processo de investigação, efectuamos uma aproximação teórico-conceptual, comentando diversos aspectos relacionados com a investigação educativa.

Descrevemos então o que se entende por investigação educativa.

Em seguida, precisamos algumas opções metodológicas que determinarão o processo de nossa investigação.

Finalmente procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos a partir dos nossos instrumentos de recolha e obtenção de dados em função dos objectivos que pretendemos atingir.

2. Justificação da investigação

Antes de apresentarmos as linhas orientadoras do nosso estudo, gostaríamos de expor as razões que lhe subjazem.

Por um lado, prendem-se com a actividade que temos vindo a desenvolver no ensino superior politécnico no âmbito da formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, concretamente, com as funções quer de supervisora dos estágios dos futuros docentes deste nível de ensino, quer de coordenadora não só da prática pedagógica como do curso de formação do Ensino Básico - 1.º Ciclo. Tem sido largamente gratificante contribuir para a entrada na carreira de tantos professores e, além disso, ajudá-los a superar as dificuldades que tal facto comporta. Mas, comporta igualmente uma responsabilidade acrescida na

procura da melhoria de toda a formação proporcionada, incluindo a formação prática.

Por outro lado, estão relacionadas com a tomada de consciência de que a mudança da escola constitui um dos desafios fundamentais das sociedades contemporâneas em que os problemas sociais, científicos e tecnológicos assumem crescente complexidade a exigir que os cidadãos estejam preparados para, de uma forma crítica, participar e intervir. Não há desenvolvimento humano nem social se não estamos conscientes de que, hoje, a educação deve favorecer a formação de docentes com um perfil que se adeque às exigências do mundo actual cada vez mais globalizado. Importa, portanto, dar bases teóricas e empíricas aos programas formativos que tenham em conta a realidade do momento, guiando e melhorando as práticas de formação (Calderhead, 1986b citado por Villar, 1990), reflectindo sobre a relação que existe entre educação, qualidade e formação. Ora, a reflexão sobre o ensino constitui o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade.

Para uma educação de qualidade, a formação de professores tem de integrar na formação profissional do professor conhecimentos, destrezas e valores por forma a que se tornem verdadeiros construtores do conhecimento e promotores do desenvolvimento social e não apenas meros consumidores desse conhecimento. Daí, a necessidade de examinar os paradigmas subjacentes à formação docente para a sua reformulação, inovação e adequação às exigências de uma formação profissional do professor com qualidade.

Um dos caminhos para a reconceptualização da formação dos professores, certamente não o único, é o que se consubstancia na metáfora do “professor reflexivo” na qual a reflexão **na** e **sobre** a prática surge como eixo da formação docente, defendida por Schön (1983, 1987). A nível internacional, esta abordagem teve inúmeras repercussões na

formação de professores particularmente ao nível do período de prática pedagógica na formação inicial dos professores e dos agentes que aí intervêm.

É errado pensar que na formação inicial de professores basta que os professores aprendam adequadamente os postulados básicos das teorias científicas relacionadas com os conteúdos escolares e os das Ciências da Educação para estarem capacitados para ensinar. Esta é uma visão reduzida do conhecimento profissional.

Parece-nos óbvio que *saber* algo não é sinónimo de saber fazê-lo na prática. A relação entre os contributos teóricos de diferente tipo e a conduta profissional não é automática. Os professores dispõem de um conjunto de experiências e significados sobre a ciência, o ensino e a aprendizagem com que interpretam selectivamente as informações e propostas que lhes vêm do exterior.

As instituições formadoras de professores devem preparar os docentes para tomarem decisões e orientarem a sua prática a partir da realidade que é caracterizada pela singularidade, incerteza, complexidade e conflitualidade das situações educativas que a compõem (Pérez, 1992). Lidamos, portanto, com uma realidade “enormemente complexa, cambiante e diversa”, como dizem Arnal e outros (1992:46) Tal implica aceitar que o professor seja capaz de reflectir constantemente sobre as suas práticas, aprendendo a partir das suas experiências quotidianas.

Importa encarar o professor como actor dinâmico do processo educativo em que se insere, aprendendo a ser, a construir os seus pensamentos, numa relação em que os “outros” significativos, agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão e Tavares, 2003, 2007).

3. Problema de investigação

A participação na prática pedagógica em contexto profissional supõe um dos momentos mais marcantes na interacção da formação inicial do docente.

Ora, ao longo das actividades de iniciação à prática profissional, nomeadamente durante o estágio que é um período muito importante para que os futuros professores aprendam a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, temos verificado, enquanto supervisora, que a actuação de cada professor cooperante difere conforme a sua própria experiência e formação.

Sentimos que existe algum desfasamento entre os diversos actores (formandos, professores cooperantes e supervisores) no que pensam, sentem e querem. Constatamos que o desenvolvimento das práticas pedagógicas nos contextos profissionais onde decorre, é caracterizado por um forte cariz intuitivo.

Sabemos que a falta de referenciais claros e saberes construídos a partir da prática real nos leva a agir muitas vezes de forma intuitiva. A experiência acumulada da prática não tem sido sistematizada nem registada. Tem havido falta de evidência científica a respeito das percepções que têm os diferentes actores educativos envolvidos nos processos formativos em que participam como o afirmam Tardif, Lessard e Gauthier (2001).

Estes autores dizem mesmo que se interrogarmos separadamente os formadores universitários e aqueles que orientam a formação no terreno, os designados professores cooperantes (também designados de supervisores cooperantes ou ainda de orientadores cooperantes), se verifica que os primeiros facilmente confessam que “não sabem verdadeiramente o que se passa durante os estágios, que não têm tempo para se preocuparem com isso dado o pesado programa de conhecimentos disciplinares ou didácticos para fazer assimilar e não têm

possibilidade, nem autoridade para falar com os estudantes sobre o que se passou ou poderia passar-se no terreno”. Por seu lado, os segundos dizem frequentemente que há muito tempo não encontram ninguém proveniente da instituição formadora, que “não conhecem o plano de formação actual, que acolhem os estágios e fazem o seu melhor” sem saberem muito bem o que se espera deles (Tardif, Lessard e Gauthier, 2001: 146).

Temos constatado ainda que se, por um lado, os formandos reflectem criticamente e de forma positiva sobre os resultados alcançados, por outro lado, divergem, na maioria das vezes, dos professores cooperantes que os orientam relativamente a metodologias, estratégias didácticas, meios de ensino, etc. A reflexão docente sobre as práticas é um elemento metodológico fundamental para os professores que sobre ela podem construir o seu saber profissional.

Surge, por isso, a necessidade de prestar maior atenção e melhorar a qualidade das experiências da formação prática com que os futuros professores tomam contacto durante a sua formação inicial, como aponta Zabalza (1987).

Na nossa investigação centrámo-nos, pois, nos professores cooperantes que nos seus contextos escolares orientam e estimulam os alunos em estágio partindo do pressuposto de que a experiência de campo, assumida nas actividades de iniciação à prática profissional, representando aquilo que Schön (1983) denominou de *practicum*, é essencial para a instauração de um processo reflexivo sobre o ensino, na medida em que manterá ou modificará o que significa a escola e o curriculum para os formandos.

Nesta linha, os formandos, integrados em grupos de professores cooperantes, podem ser levados a problematizar os contextos educativos onde se encontram a realizar as suas práticas, construindo, reconstruindo, enquadrando problemas (Alarcão e Roldão, 2008).

Podem ainda observar outros professores a ensinar e colaborar com eles, partilhando experiências. Esta partilha conduzirá naturalmente à valorização do próprio conhecimento pessoal e artesanal, reforçando a percepção de pertença ao mesmo âmbito profissional (Vieira, 2006). A colaboração entre pares permite que se construa conjuntamente o significado da acção educativa por meio de um diálogo colegial (leia-se colaborativo) e de entrevistas de supervisão pós-observações. Nos conflitos educativos considerados sob diferentes perspectivas enquadradoras da situação problemática, os formandos podem encontrar potenciais soluções para os problemas, controlando os efeitos de qualquer acção intentada, numa palavra, proceder à experimentação educativa (Vieira, 2006).

Dos professores cooperantes, espera-se que assumam conjuntamente a responsabilidade pela preparação dos novos professores na reflexividade, mostrem o contexto social das escolas a que pertencem e o mundo real e cheio de conflitos das suas turmas, colaborem no estabelecimento de normas científicas válidas através das quais se podem medir e julgar as reflexões dos formandos e apelem a exemplos genuínos de acção profissional para estabelecer declarações críticas, conscientes da necessidade de criar uma sociedade mais justa.

É neste pressuposto que entendemos que a supervisão na prática pedagógica dos candidatos a professores do 1.º ciclo do ensino básico pode e deve dar o seu contributo como estratégia orientadora da construção dos saberes profissionais.

Creemos ainda que será possível (e desejamo-lo) que o trabalho colaborativo de professores dos contextos educativos onde decorrem as práticas dos futuros professores permita a transformação desses mesmos contextos.

Neste sentido, importa, analisar as práticas de ensino uma vez que é a partir destas que se gera a experiência que retroalimentará os

programas formativos das instituições de ensino superior. Quais as funções que desempenham os professores cooperantes na formação dos estagiários? Como percebem os estagiários a formação dos professores cooperantes? Sentem-se verdadeiramente estimulados a reflectir? Para se conseguir esta descrição torna-se necessário operativizar o problema com vista a podermos evidenciar as variáveis do mesmo.

Assim, o problema poder-se-ia formular da seguinte maneira: ***Estudo do estímulo da atitude reflexiva do professor cooperante nos estagiários em Prática Pedagógica.***

3. Problema de investigación

La participación en la práctica pedagógica en contexto profesional supone uno de los momentos más importantes en la interacción de la formación inicial del docente.

Pues, a lo largo de las actividades de iniciación a la práctica profesional, nombradamente durante las prácticas pedagógicas que es un período muy importante para que los futuros profesores aprendan a transformar los saberes académicos en saberes profesionales, se verifica, como supervisora, que la actuación de cada profesor cooperante difiere según su propia experiencia y formación.

Sentimos que existe algún desfase entre los diversos actores (alumnos, profesores cooperantes y supervisores) en lo que piensan, sienten y quieren. Constatamos que el desarrollo de las prácticas pedagógicas en los contextos profesionales donde sucede se caracteriza por un fuerte cariz intuitivo.

Sabemos que la falta de referenciales claros y saberes construidos a partir de la práctica real nos lleva a actuar muchas veces de forma intuitiva. La experiencia acumulada de la práctica no se está

sistematizando ni registrando. Hay falta de evidencia científica con respecto a las percepciones que tienen los diferentes actores educativos involucrados en los procesos formativos en los que participan como lo afirman Tardif, Lessard y Gauthier (2001).

Estos autores dicen la misma cosa cuando interrogamos separadamente los formadores universitarios de aquellos que guían la formación en el terreno, los designados profesores cooperantes (también designados supervisores cooperantes o aún orientadores cooperantes), se verifica que los primeros fácilmente confiesan que “no saben realmente lo que se pasa durante las prácticas, que no tienen tiempo para preocuparse con la cosa dado lo pesado programa de conocimientos disciplinares o didácticos para hicieren asimilar y no tienen posibilidad, ni autoridad para hablar con los alumnos sobre lo que se ha pasado o podría pasarse en el terreno”. Por otro lado, los segundos dicen con frecuencia que ha habido mucho tiempo no encuentran ninguna persona proveniente del institución formadora, que “no conocen el plan de formación actual, que acogen los alumnos en prácticas y ficen su mejor” sin saber muy bien lo que se desea que hacen (Tardif, Lessard y Gauthier, 2001: 146).

Se constata que si, por un lado, los alumnos reflejan críticamente y de forma positiva sobre los resultados alcanzados, por otro lado, divergen, en la mayoría de las veces, de los profesores cooperantes que los orientan relativamente a metodologías, estrategias didácticas, medios de enseñanza, etc. La reflexión docente sobre las prácticas es un elemento metodológico fundamental para los profesores que sobre ella pueden construir su saber profesional.

Surge, por eso, la necesidad de prestar mayor atención y mejorar la calidad de las experiencias de la formación práctica con la que los futuros profesores toman contacto durante su formación inicial, como apunta Zabalza (1987).

En nuestra investigación nos centramos, así, en los profesores cooperantes que en sus contextos escolares orientan y estimulan a los alumnos en práctica pedagógica partiendo del presupuesto de que la experiencia de campo, asumida en las actividades de iniciación a la práctica profesional, representando aquello que Schön (1983) denominó de *practicum*, es esencial para la instauración de un proceso reflexivo sobre la enseñanza, en la medida en la que mantendrá o modificará lo que significa la escuela y el currículo para los alumnos.

En esta línea, los alumnos, integrados en grupos de profesores cooperantes, pueden llevarse a problematizar los contextos educativos donde se encuentran a realizar sus prácticas, construyendo, reconstruyendo, encuadrando problemas (Alarcão y Roldão, 2008).

Pueden todavía observar a otros profesores a enseñar y colaborar con ellos, compartiendo experiencias. Este reparto conducirá naturalmente a la valoración del propio conocimiento personal y artesano, reforzando la percepción de pertenencia al mismo ámbito profesional (Vieira, 2006). La colaboración entre pares permite que se construya conjuntamente el significado de la acción educativa por medio de un diálogo colegial (léase colaborativo) y de entrevistas de supervisión pos-observaciones. En los conflictos educativos considerados bajo diferentes perspectivas que encuadran la situación problemática, los alumnos pueden encontrar potenciales soluciones para los problemas, controlando los efectos de cualquier acción intentada, en una palabra, proceder a la experimentación educativa (Vieira, 2006).

De los profesores cooperantes, se espera que asuman conjuntamente la responsabilidad por la preparación de los nuevos profesores en la reflexividad, muestren el contexto social de las escuelas a que pertenecen y el mundo real y lleno de conflictos de sus grupos de alumnos, colaboren en el establecimiento de normas científicas válidas a través de las cuales se pueden medir y juzgar las reflexiones de los alumnos y apelen a ejemplos genuinos de acción profesional para

establecer declaraciones críticas, conscientes de la necesidad de crear una sociedad más justa.

Es en este presupuesto que entendemos que la supervisión en la práctica pedagógica de los candidatos a profesores del 1.^{er} ciclo de enseñanza básica puede y debe dar su contribución como estrategia orientadora de la construcción de los saberes profesionales.

Creemos aún que será posible (y lo deseamos) que el trabajo colaborativo de profesores de los contextos educativos donde suceden las prácticas de los futuros profesores permita la transformación de esos mismos contextos.

En este sentido, importa analizar las prácticas de enseñanza una vez que es a partir de éstas que se genera la experiencia que retroalimentará los programas formativos de las instituciones de enseñanza superior. ¿Cuáles son las funciones que desempeñan los profesores cooperantes en la formación de los profesores en prácticas? ¿Cómo entienden los profesores en prácticas la formación de los profesores cooperantes? ¿Se sienten verdaderamente estimulados a reflexionar? Para conseguirse esta descripción se vuelve necesario operativizar el problema con la intención de poderse evidenciar las variables del mismo.

Así, el problema se podría formular de la siguiente forma: ***Estudio del estímulo de la actitud reflexiva del profesor cooperante en los profesores en Práctica Pedagógica.***

4. Objectivos da investigação

4.1. Objectivo geral

Determinado o problema de investigação passamos a concretizar os objectivos da mesma. Podemos assinalar que o objectivo geral desta investigação é contribuir para a sistematização do conhecimento sobre a Prática Pedagógica que se desenvolve na Escola Superior de Educação do Porto.

4.2. Objectivos específicos

Como objectivos específicos, colocamos os seguintes:

1. Descrever como são guiados os alunos nos processos de reflexão durante a realização da sua Prática Pedagógica (estágio);
2. Descrever como o estímulo à reflexão influencia a acção docente dos futuros professores;
3. Analisar como a frequência do estímulo à reflexão influencia o recurso a estratégias didácticas para a resolução de situações problemáticas;
4. Analisar e determinar se os professores cooperantes estimulam de maneira reflexiva a prática pedagógica dos estagiários;
5. Conhecer como percebem os formandos a estimulação do exercício reflexivo dos professores cooperantes;

4. Objetivos de investigación

4.1. Objetivo general

Determinado el problema de investigación pasamos a concretizar los objetivos de la misma. Podemos señalar que el objetivo general de esta investigación es contribuir para la sistematización del conocimiento sobre la Práctica Pedagógica que se desarrolla en *Escola Superior de Educação do Porto*.

4.2. Objetivos específicos

En esta investigación, consideramos los siguientes objetivos específicos:

1. Describir cómo se guía a los alumnos en los procesos de reflexión durante la realización de su Práctica Pedagógica.
2. Describir cómo el estímulo a la reflexión influye la acción docente de los futuros profesores.
3. Analizar cómo la frecuencia del estímulo a la reflexión influye el recurso a estrategias didácticas para la resolución de situaciones problemáticas.
4. Analizar y determinar si los profesores cooperantes estimulan de manera reflexiva la práctica pedagógica de los alumnos en prácticas.
5. Conocer cómo entienden los alumnos en práctica la supervisión reflexiva de los profesores cooperantes.

5. Variáveis da investigação

Nesta parte descrevemos as variáveis com que trabalhamos no nosso estudo empírico.

“Por variável entenda-se, simples e prosaicamente, qualquer quantidade que varia” como afirma Sousa (2005:58) citando Guell (1979).

Ainda de acordo com o autor, as variáveis são elementos que variam, isto é, que sofrem alterações quantitativas (valores numéricos) ao longo da investigação (por exemplo, as idades dos sujeitos) por oposição aos elementos que não variam (por exemplo, as condições ambientais).

As variáveis são portanto, dados a que as hipóteses se referem, definindo as relações de causa-efeito que se espera suceder entre elas (2005). Bisquerra (2004:134) define uma variável como “uma característica que varia segundo os sujeitos, uma propriedade que pode adoptar diferentes valores. Uma variável é susceptível de medir-se ou observar-se”.

As variáveis podem assumir diversas classificações: quantitativas, qualitativas, dependentes, independentes, etc. Segundo a função que desempenham, temos variáveis independentes e variáveis dependentes.

Por variável independente consideramos o atributo, propriedade ou característica acerca da qual pensamos que quando se altera de alguma forma, produz uma mudança nalguma propriedade ou característica. Quer dizer, como o nome indica, não depende da investigação, constituindo, no entanto, um factor determinante que a vai influenciar. É aquela que o investigador manipula para observar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes. Uma variável independente é, pois, aquela que se procura como resposta para uma pergunta (Sousa, 2005).

Por variável dependente consideramos aquela que decorre dos procedimentos da investigação. Pode ser concebida como um efeito. É

aquela na qual o investigador medirá os resultados do processo, isto é, as variações produzidas pela manipulação da variável independente.

Para a nossa investigação necessitamos de descobrir as relações existentes entre as variáveis e o modo como influenciam os indivíduos.

As variáveis independentes na nossa investigação correspondem às variáveis de identificação que constam no questionário: sexo, idade, experiência docente, experiência como professor(a) cooperante, tipo de formação académica. Variam consoante o sector (grupo) da amostra.

E, as variáveis dependentes que constituem o verdadeiro objecto da nossa análise, correspondem às acções reflexivas que compõem os cinquenta e oito itens do questionário.

6. Metodologia da investigação

A investigação é uma actividade importante e necessária no campo educativo tal como no resto das ciências sociais. No campo educativo trata de questões e problemas relativos à natureza, epistemologia, metodologia, fins e objectivos, procurando progressivamente um maior conhecimento no âmbito educativo (Arnal e outros, 1992).

O conceito de investigação tem vindo a evoluir e a adoptar novos significados à medida que vão surgindo novos enfoques e modos de entender o fenómeno educativo.

Na actualidade são múltiplos os significados que pode assumir a expressão *investigação educativa*, consoante a diversidade de objectivos e finalidades que lhe são atribuídas.

Tal facto levou Arnal e outros (1992) a afirmarem que é virtualmente impossível dar uma definição de investigação que seja aceite por todos ou que satisfaça as diversas concepções existentes. Estes autores consideram que uma maneira de nos acercarmos da definição é

analisar como está concebida nas distintas perspectivas de investigação. Neste sentido, apontam três perspectivas:

1. A perspectiva **empírico-analítica** (positivista) que refere que investigar em educação é “o procedimento mais formal, sistemático e intensivo de levar a cabo uma análise científica” (Best, 1972:6, citado por Arnal e outros, 1992).
2. A perspectiva **interpretativa** que aponta como propósito principal da investigação educativa a interpretação e compreensão dos fenómenos educativos mais do que fornecer explicações de tipo causal.
3. A perspectiva **crítica** ou **sociocrítica** que considera que “a investigação trata de revelar crenças, valores e pressupostos subjacentes à prática educativa”. Trata-se de estabelecer “uma relação dialéctica entre teoria e prática mediante a reflexão crítica”. O conhecimento constrói-se “a partir da praxis e na praxis. A investigação concebe-se como um meio permanente de auto-reflexão” (Arnal e outros, 1992). A investigação surge então como uma “indagação sistemática e constante, planificada e autocrítica (Stenhouse, 1984) ou como uma “reflexão diagnóstica sobre a própria prática” (Elliot, 1978, citado por Arnal e outros, 1992).

Durante as últimas décadas, quer nas ciências sociais quer nas ciências da educação, a investigação tem-se baseado em diversos supostos epistemológicos, que conduzem a determinadas orientações e tradições investigativas denominadas paradigmas.

Se bem que o conceito de paradigma admita uma pluralidade de significados e usos diferenciados, Arnal e outros (1992:38) referem que um paradigma é um esquema teórico, ou uma via de percepção e compreensão do mundo, adoptado por uma comunidade científica. Por essa razão, os membros dessa comunidade possuem linguagem, valores, metas, normas e crenças comuns.

Tradicionalmente a discussão em torno dos paradigmas tem decorrido de maneira dicotómica: métodos quantitativos versus qualitativos, explicar versus compreender, conhecimento nomotético versus conhecimento ideográfico, investigação positivista versus investigação humanista. Esta dicotomia deriva das duas grandes tradições filosóficas predominantes na nossa cultura: realismo e idealismo.

Na actualidade defende-se a existência de três grandes paradigmas como marcos gerais de referência na construção do conhecimento científico: o paradigma positivista empírico, o paradigma hermenêutico ou interpretativo e o paradigma normativo crítico (Sola, 2003).

O **paradigma positivista empírico** também designado *quantitativo, racionalista e neopositivista*, predominou ao longo do século XIX e inícios do século XX, vinculado às ideias positivistas e empiristas de grandes teóricos como Comte (1798-1857); Durkheim (1858-1917). O positivismo é uma corrente filosófica que defende determinados pressupostos sobre a concepção do mundo e o modo de o conhecer. Adota os postulados, princípios e métodos das ciências naturais. Reconhece que:

- “O mundo social é inacessível na sua essência; só o mundo dos factos é cientificamente analisável (fenomenalismo);
- O mundo subjectivo, o da consciência, da intuição e dos valores, escapa, como tal, à ciência (objectivismo);
- A observação exterior, o teste empírico objectivo, é o único guia das teorias científicas, sendo a compreensão e a introspecção rejeitadas como métodos não passíveis de controlo (empirismo);
- A noção de lei geral encontra-se no centro do programa positivista, modelo simples e eficaz que justifica uma classe determinada de fenómenos (nomotetismo);
- O conhecimento das estruturas essenciais e das causas fundamentais e finais é ilusório. O sinal de um conhecimento

verdadeiro é a sua capacidade de predizer acontecimentos que pertencem à esfera da pertinência das leis que ele estabeleceu (previsionismo)” (Lessard-Hébert e outros, 1990:37).

No âmbito educativo, aspira basicamente a descobrir as leis que regem os fenómenos educativos e a elaborar teorias científicas que guiem a acção educativa.

A este propósito, Popkewitz (1988), citado por Arnal e outros (1992), refere que:

- a) A teoria é universal, não se encontra vinculada a um contexto específico nem às circunstâncias em que se formulam as generalizações;
- b) Os enunciados científicos são independentes dos fins e valores dos indivíduos. É função da ciência descobrir as relações entre factos;
- c) O mundo social existe como um sistema de variáveis, consideradas como elementos distintos e analiticamente separáveis num sistema de interrelações;
- d) A definição operativa das variáveis e da fidelidade das medidas é importante. Os conceitos e generalizações só devem basear-se em unidades de análise que possam ser operativizadas;
- e) A estatística é importante como instrumento de análise e interpretação de dados.

O **paradigma hermenêutico** ou **interpretativo**, também designado *qualitativo, fenomenológico, construtivista, simbólico, naturalista, humanista* ou *etnográfico*, engloba um conjunto de correntes humanístico-interpretativas cujo interesse se centra no estudo dos significados das acções humanas e da vida social.

O aparecimento deste paradigma é resultante da tentativa de dar resposta a problemas que não se podiam abordar com o paradigma positivista. Bogdan e Biklen (1994) citam Bronfenbrenner (1976),

Campbell (1978), Cronbach (1975) e Glass (1975) como exemplos de investigadores educacionais que começaram a explorar a abordagem qualitativa e a defender a sua utilização.

Neste paradigma, as noções de explicação, predição e controlo do positivismo são substituídas pelas noções de compreensão, significado e acção. Pretende-se penetrar no mundo pessoal dos sujeitos e buscar a objectividade no âmbito dos significados, utilizando como critério de evidência o acordo intersubjectivo no contexto educativo (Arnal e outros, 1992).

Enfatiza a compreensão e interpretação da realidade educativa a partir dos significados das pessoas implicadas nos contextos educativos e estuda as suas crenças, intenções, motivações e outras características do processo educativo não observáveis directamente nem susceptíveis de experimentação.

O **paradigma normativo crítico** ou **sociocrítico**, agrupando um conjunto de enfoques de investigação que surgem como resposta às tradições positivista e interpretativa, pretende superar o reducionismo da primeira e o conservadorismo da segunda, admitindo a possibilidade de uma ciência social que não seja nem puramente empírica nem somente interpretativa. Introduce a ideologia de forma explícita e a auto-reflexão crítica nos processos de conhecimento, orientando-se para a transformação social.

O objectivo da teoria crítica é a análise das transformações sociais e dar resposta a determinados problemas por elas gerados. Alguns dos seus princípios são: a) conhecer e compreender a realidade como praxis; b) unir teoria e prática: conhecimento, acção e valores; c) orientar o conhecimento a emancipar e libertar o homem; d) implicar o docente a partir da auto-reflexão (Arnal e outros, 1992).

A partir deste paradigma, a suposta neutralidade da ciência (e extensivamente da investigação) é posta em causa, atribuindo-se-lhe um

carácter emancipatório e transformador das organizações e processos educativos. O grupo assume a responsabilidade da investigação e propicia a reflexão e crítica dos interesses, inter-relações e práticas educativas.

Assemelha-se ao paradigma interpretativo no que respeita às dimensões conceptual e metodológica, mas diferencia-se ao incorporar uma componente ideológica que visa transformar a realidade mais do que descrevê-la e compreendê-la.

A tabela seguinte apresenta um resumo das características dos três paradigmas de investigação referidos.

Tabela 17: Síntese das características dos paradigmas de investigação educacional, adaptado de Arnal e outros (1992)

Paradigma Dimensão	Positivista (racional, quantitativo)	Interpretativo (naturalista, qualitativo)	Sociocrítico
Fundamentos	Positivismo lógico Empirismo	Fenomenologia. Teoria interpretativa	Teoria crítica
Natureza da realidade	Objectiva, estática, singular, dada, fragmentável, convergente	Dinâmica, múltipla, holística, construída, divergente	Partilhada, histórica, construída, dinâmica, divergente
Finalidade da investigação	Explicar, predizer, controlar os fenómenos, verificar teorias. Leis para regular os fenómenos	Compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, percepções, intenções, acções	Identificar potencial de mudança, emancipar sujeitos. Analisar a realidade
Relação Sujeito/objecto	Independência. Neutralidade. Não se afectam. Investigador externo. Sujeito como	Dependência. Afectam-se. Implicação do investigador. Interrelação.	Relação influenciada por um forte compromisso. O investigador é mais um sujeito.

	'objecto' de investigação.		
Valores	Neutros. Investigador livre de valores. O método é garantia de objectividade	Explícitos. Influenciam a investigação	Partilhados Ideologia partilhada
Relação teoria-prática	Dissociadas, constituem entidades distintas. A teoria é a norma para a prática	Relacionadas. Influência recíproca	Indissociáveis. Relação dialéctica. A prática é teoria em acção
Critérios de qualidade	Validade, fidelidade, objectividade	Credibilidade, confirmação, transferibilidade	Intersubjectividade, validade por consenso
Técnicas instrumentos estratégias	Quantitativos. Medição de testes, questionários, observação sistemática. Experimentação	Qualitativos, descritivos. O investigador é o principal instrumento. Perspectiva dos participantes	Estudo de casos. Técnicas dialécticas
Análise de dados	Quantitativo: estatística descritiva e inferencial	Qualitativo: indução analítica, triangulação	Intersubjectivo. Dialéctico

Ao considerarmos que os diversos paradigmas representam pontos de vista diferentes para observar os problemas no âmbito da investigação educativa, coloca-se uma questão: A adesão a um destes paradigmas, configurados por uma dimensão teórica, deriva necessariamente o uso exclusivo das bases metodológicas que igualmente se contemplam para cada um deles? Por outras palavras: Um investigador que siga um enfoque eminentemente quantitativo para observar os problemas da realidade educativa pode fazer uso de técnicas e procedimentos qualitativos ao longo da sua investigação? Em torno deste debate paradigmático em educação identificam-se três posturas básicas:

- *Incompatibilidade entre paradigmas* que competem de maneira irreconciliável na investigação;
- *Unidade epistemológica da ciência*, na qual não se aceita a existência de diversos paradigmas;
- *Complementaridade entre paradigmas* que, ainda de base ontológica e epistemológica distinta, se apoiam e complementam no processo de investigação.

A primeira tese é defendida por aqueles autores que assinalam a existência de paradigmas epistemologicamente diversos e incomensuráveis pois partem de supostos teóricos distintos. Por isso, são mutuamente incompatíveis e representam formas competitivas de investigar a realidade.

A segunda tese, a tese da unidade, recusa a ideia de que existem diversos métodos de investigação que podem agrupar-se sob paradigmas incomensuráveis, e inclusive sustém que o próprio conceito de paradigma é erróneo e incoerente. Advoga a existência de uma unidade epistemológica na investigação educativa derivada dos problemas práticos a que se dirige.

A terceira tese, a tese da diversidade complementar, admite a existência de diversos paradigmas mas mantém que são complementares e não competitivos. Trata-se de formas igualmente apropriadas de abordar os problemas de investigação e o seu uso conjunto, longe de dificultar ou empobrecer a investigação, potenciam-na.

Actualmente aceita-se que no plano técnico e procedimental da investigação educativa uma atitude integradora, com a possibilidade de utilizar desenhos multimétodo ante uma realidade que se apresenta complexa, dinâmica e que coloca problemas difíceis de resolver.

A natureza e as características dos fenómenos educativos requerem uma variedade de métodos e técnicas de investigação, ante a qual compete a quem a realiza decidir quais são os mais adequados,

considerando o problema de investigação e os objectivos que se propôs, a natureza do fenómeno objecto de estudo e inclusive a sua própria experiência, conhecimento e capacidade criativa

Para a resolução de problemas científicos no terreno educativo, as várias concepções dão origem a procedimentos metodológicos diversos.

Colás (1992) distingue três metodologias de investigação derivadas dos paradigmas atrás expostos: metodologia científica tradicional, metodologia qualitativa e metodologia crítica.

A tabela 18 oferece uma panorâmica geral sobre as formas de proceder, a relação e congruência com os pressupostos epistemológicos dos três paradigmas de investigação.

Tabela 18: Síntese das dimensões das três metodologias de investigação, adaptado de Colás, 2005

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DOS PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO			
	Positivista	Interpretativo	Crítico
Problema da investigação	Teóricos	Percepções e sensações	Vivências
Desenho	Estruturado	Aberto e flexível	Dialéctico
Amostra	Procedimentos estatísticos	Não determinada e informante	Os interesses dos sujeitos determinam os grupos de investigação
Técnicas de recolha de dados	Instrumentos válidos e fiáveis	Técnicas qualitativas	Comunicação pessoal
Análise e interpretação de dados	Técnicas estatísticas	Redução Exposição Conclusões	Participação do grupo na análise Fase intermédia
Avaliação da investigação	Validade interna e externa Fiabilidade Objectividade	Credibilidade Transferibilidade Dependência Confirmabilidade	Validade consensual

A nossa metodologia de trabalho é **descritiva** e **eclética**, isto é, mista na qual se integram instrumentos de natureza quantitativa, como o questionário, complementados com outros instrumentos qualitativos (entrevistas). Desta maneira, pretendemos conseguir uma interpretação significativa, contextualizada e complementar dos dados obtidos procedentes dos diferentes instrumentos e de codificação variada, o que permite um tratamento multi-focal da realidade mediante o contraste das percepções dos professores cooperantes e dos estagiários relativamente ao estímulo da atitude reflexiva no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos do 4.º ano do curso de Ensino – Básico 1.º Ciclo e com isso, trazer uma maior validade ao trabalho através da triangulação dos instrumentos utilizados e dos dados obtidos.

Arnal e outros (1992), assinalam que as diversas investigações educativas se podem classificar segundo determinados critérios: finalidade, alcance temporal, profundidade e carácter da medida.

Por sua vez, Torres del Moral (2005) refere Torres González (1996) para estabelecer uma classificação dos tipos de investigação educativa, como podemos constatar na tabela 19.

Tabela 19: Classificação dos tipos de investigação educativa, adaptado de Torres del Moral (2005)

TIPOS DE INVESTIGAÇÃO	
CRITÉRIO	CLASSIFICAÇÃO
Generalização de resultados	Investigação fundamental Investigação activa
Realidade da investigação (finalidade)	Investigação básica (pura) Investigação aplicada
Perspectiva temporal	Investigação histórica (passado) Investigação descritiva (presente) Investigação experimental (futuro)

Assim, segundo a autora, podemos definir a nossa investigação como **activa** quanto à generalização, já que tem como fim constatar uma realidade: descrever a situação de prática pedagógica dos estagiários em contexto profissional, para realizar propostas de melhoria.

Quanto à finalidade, trata-se de uma investigação **aplicada**, já que pretende fornecer dados que sirvam de base a propostas de formas de intervenção, de estratégias, de trabalho para chegar de novo à realidade actual. Neste sentido, poderemos dizer que se trata de uma investigação orientada para aplicação.

Quanto à perspectiva temporal trata-se de uma investigação **descritiva**, centrada no presente, já que trata de expor um conjunto de factos neste concreto momento.

Baseando-nos no exposto, classificamos a nossa investigação de **descritiva** tendo em conta a sua orientação para o presente e a necessidade de descrever um conjunto concreto de fenómenos num momento determinado (a estimulação da atitude reflexiva dos estagiários).

Cohen e Manion (1987) assinalam que a maioria dos métodos de investigação educativa são descritivos, pois expressam “o que é”. E, para se poder realizar uma investigação descritiva, Fox (1981:478) considera que são necessárias duas condições:

- 1) falta de informação acerca do problema colocado;
- 2) as situações que podem gerar essa informação existem e são acessíveis para o investigador.

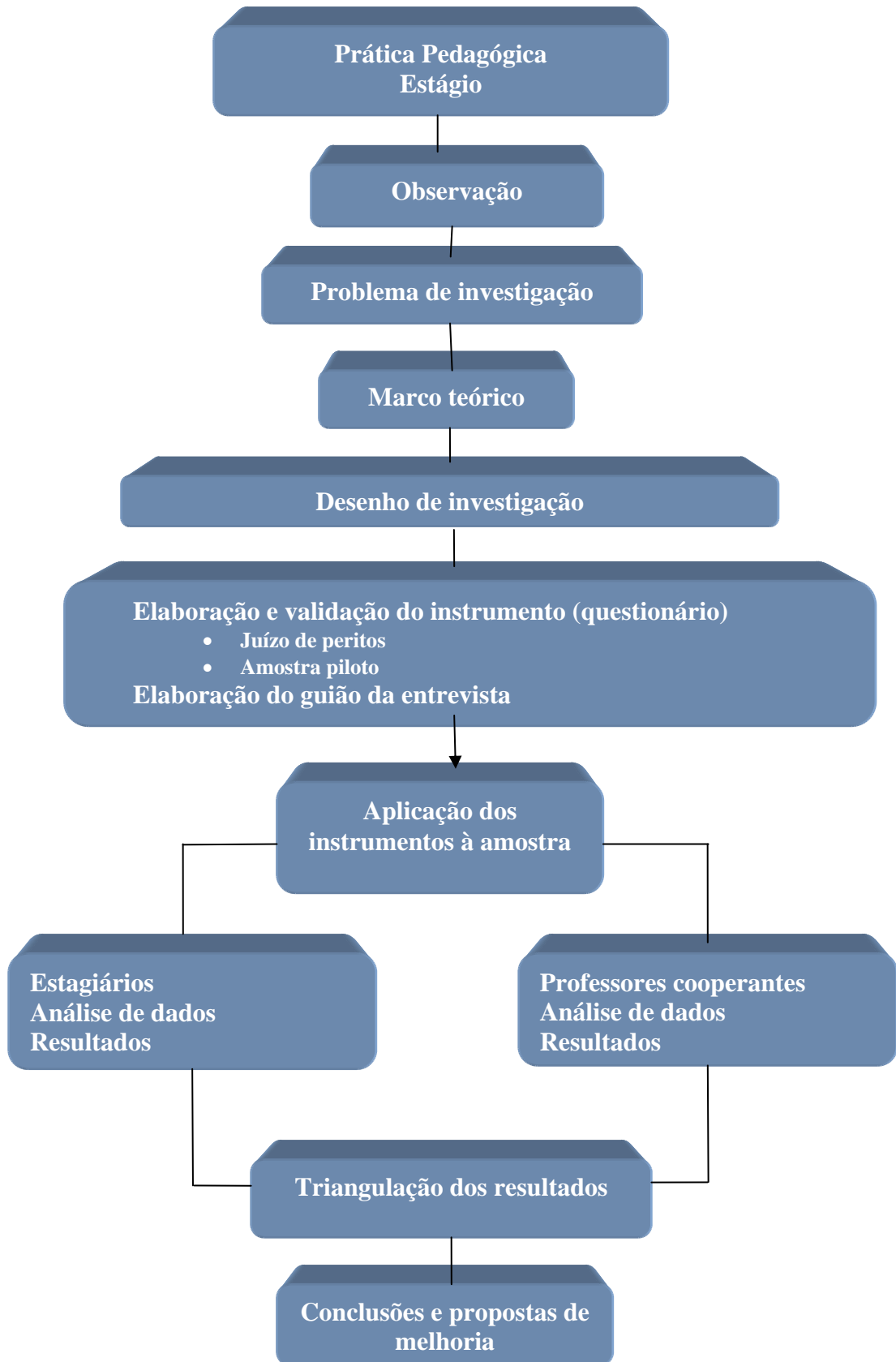
De acordo com o autor, os passos a seguir na investigação descritiva são:

1. Formulação do problema de investigação, após comprovar a sua adequação para estudo;
2. Selecção do enfoque da investigação adequado;

3. Determinação dos objectivos da investigação e sua posterior tradução em critérios. O investigador tem de identificar todos os aspectos concretos pelos quais tem algum interesse. Isto exige um conhecimento profundo da situação que se vai analisar;
4. Concretização do instrumento de recolha de dados: o questionário;
5. Disponibilidade da amostra representativa: selecção da amostra;
6. Recolha e análise de dados.

Apresentamos de seguida um esquema que resume as características da nossa investigação:

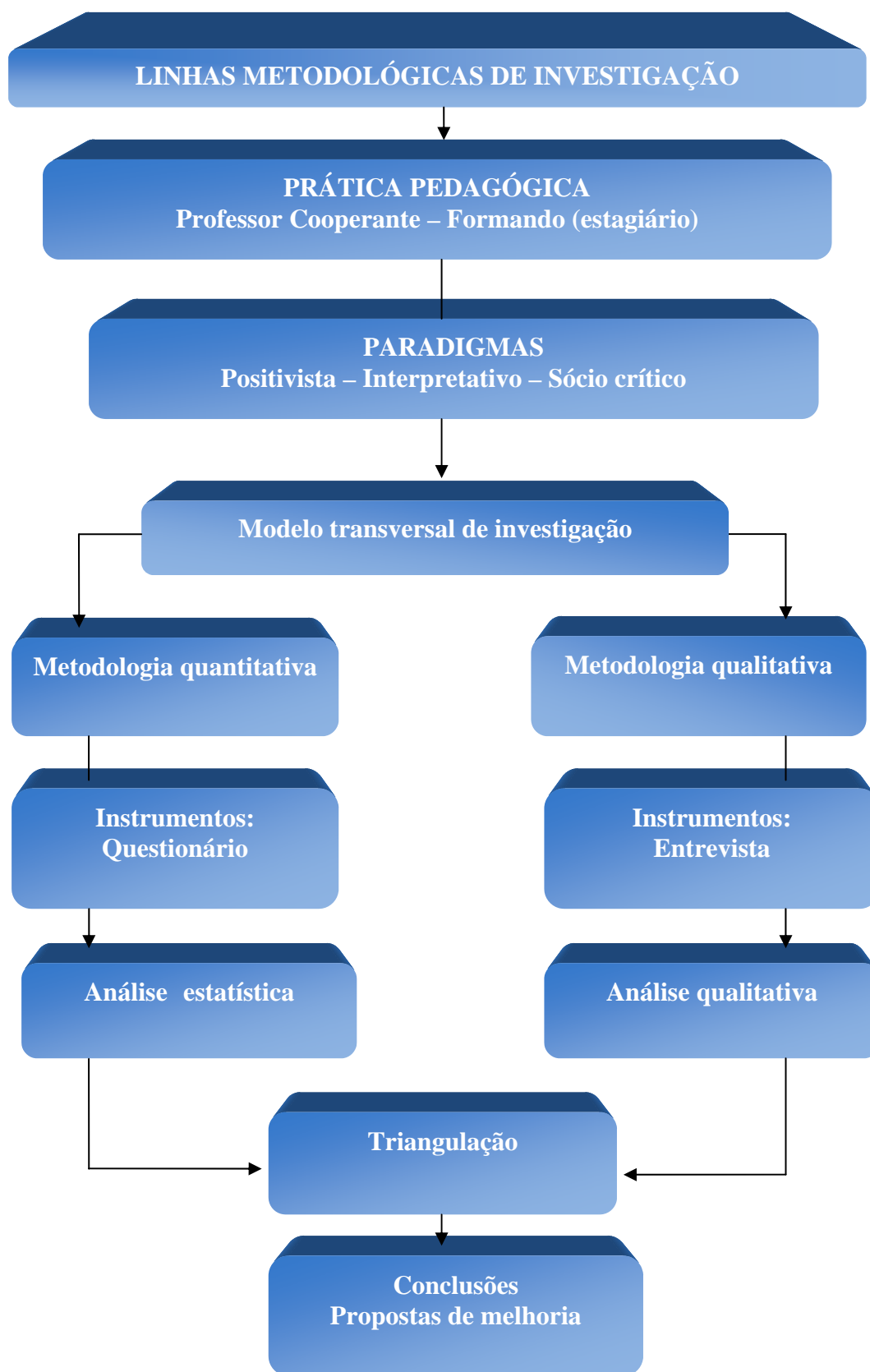
Figura 7: Sequência da investigação



Utilizámos uma metodologia baseada, portanto, no modelo transversal de investigação, o que requer a triangulação dos dados como método básico para integrar e contrastar toda a informação de que dispomos. A triangulação dos resultados permitiu-nos contrastar os resultados obtidos dos nossos instrumentos aplicados aos professores cooperantes e estagiários.

A seguir apresentamos graficamente na figura n.º 8 as linhas metodológicas da nossa investigação

Figura 8: Linhas metodológicas de investigação



6.1. Descrição da Amostra

Como já referimos anteriormente, esta investigação decorreu na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A Prática Pedagógica III do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo desenvolve-se ao longo do 4º ano (dois semestres) e consta de 35 créditos. Durante as actividades de iniciação à prática profissional (estágio) com a duração de 305 horas, os futuros professores permanecem numa turma de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico, sob a orientação do professor cooperante. Este período de prática profissional decorre em dois períodos seguidos: o 1.º período, mais curto, de observação e cooperação com elaboração do projecto curricular de turma e o 2.º período, mais longo, de implementação desse projecto, envolvendo a planificação, execução e avaliação.

6.2. Características da amostra

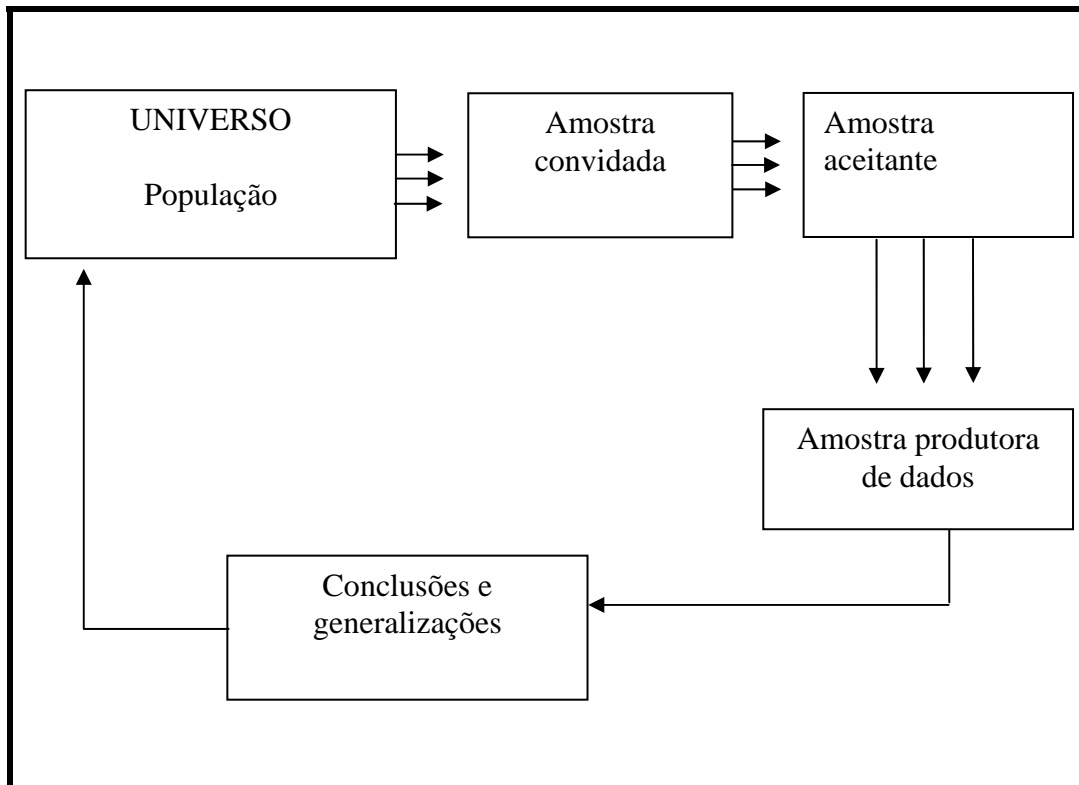
Uma acção importante numa investigação é determinar os sujeitos com quem se vai levar a cabo o estudo.

Sobre o processo de definição da amostra, Sandín (2003) refere Fox (1981:367-369) para assinalar cinco etapas no processo de amostragem:

1. Definição ou selecção do universo ou especificação dos possíveis sujeitos ou elementos de um determinado tipo;
2. Determinação da população ou parte dela a que o investigador tem acesso;
3. Selecção da amostra convidada ou conjunto de elementos da população a quem se pede que participe na investigação;
4. Amostra aceitante ou parte da amostra convidada que aceita participar;

5. Amostra produtora de dados: a parte que aceitou e que realmente produz dados.

Figura 9: Ciclo de amostragem (Fox, 1981:369 citado por Sandín, 2003)



Amostra é, pois, um subconjunto de sujeitos pertencentes a uma determinada população. Constitui uma parte da população e é possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade.

Segundo Bisquerra (2004), podemos classificar os métodos de amostragem em dois grandes grupos: os probabilísticos em que se determina a probabilidade de selecção de cada indivíduo pertencer à amostra e os não probabilísticos em que se desconhece a probabilidade de selecção.

Assim, entre os probabilísticos contam-se os métodos de: amostragem aleatória simples, amostragem aleatória sistemático,

amostragem aleatória estratificado, amostragem por conglomerado e amostragem polietápica.

Por sua vez, os não probabilísticos subdividem-se em amostragem accidental ou casual, amostragem intencional ou opinativa, amostragem por quotas e amostragem de bola de neve.

Atendendo às características da nossa investigação, a selecção da amostra foi realizada pelo método de amostragem não probabilístico, intencional ou opinativa, uma vez que o critério que presidiu à escolha das pessoas foi o conhecimento que possuem da situação e problema a investigar. Consideramo-las as mais idóneas e representativas.

Nesta amostra integram-se todos os finalistas do 4.º ano do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo que se encontram a realizar o seu estágio ao longo do ano lectivo de 2008/2009 e os respectivos professores cooperantes, os quais foram convidados a participar e que aceitaram, completando correctamente o instrumento de recolha de dados aplicado. Donde, podemos afirmar que, no nosso estudo, a amostra convidada coincide com a aceitante e com a produtora de dados.

Da amostra total de 45 pessoas que responderam ao questionário, 30 são estagiários, a que corresponde 66.7% e 15 são professores cooperantes, correspondendo a 33.3%

Tabela 20: Frequência da amostra da investigação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos Estagiários	30	66.7	66.7	66.7
Professores Cooperantes	15	33.3	33.3	33.3
Total	45	100.0	100.0	100.0

7. Instrumentos de recolha e obtenção de dados

7.1. Questionário

Tendo em conta a metodologia descritiva do nosso estudo, como já mencionamos anteriormente, a técnica seleccionada para obter a informação de que necessitamos foi o questionário, por entendermos que é um instrumento válido para sondar opiniões, identificar concepções, conhecer as atitudes e pensamentos dos futuros professores.

Como técnica, o questionário tem sido amplamente utilizado em investigação educativa (Cohen e Manion, 1987; Sousa, 2005; Hill e Hill, 2005) já que o seu objectivo é obter, de forma sistemática e ordenada, informação sobre as variáveis que intervêm na investigação (Buendía, 1992; Buendía e outros, 1999).

A metodologia de inquérito consiste, segundo Sousa (2005), em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes, expressa-se geralmente em percentagens. Segundo o autor, a técnica do questionário pode apresentar limitações: por exemplo, os inquéritos enviados pelo correio podem perder-se (30% aproximadamente). Apresenta também vantagens: rapidez na obtenção da informação (permite inquirir um grande número de pessoas de uma só vez), informação estandardizada (todos os inquiridos respondem às mesmas perguntas, permitindo a comparação), facilita a análise estatística das respostas e assegura a confidencialidade das respostas quando respondido de forma anónima.

No nosso estudo, a finalidade do questionário consiste em obter, de maneira sistemática e ordenada, informação proveniente da população estudada sobre as variáveis que são objecto de investigação.

Assim, no final do estágio, aplicamos o nosso questionário a todos os estagiários do 4.º ano do curso de Ensino Básico – 1.º ciclo e a todos os professores cooperantes que os orientam nos centros educativos.

7.2. Descrição do questionário

Relativamente ao tipo de questionários utilizados na investigação, Hill e Hill (2005) refere a existência de três tipos:

- Questionário só com perguntas abertas;
- Questionário só com perguntas fechadas;
- Questionário com perguntas abertas e fechadas.

Recorrer ao primeiro tipo de questionário torna-se vantajoso quando o investigador não tem tempo nem facilidade para efectuar entrevistas, quando o investigador pretende fazer um estudo preliminar para encontrar variáveis relevantes sobre o tema a investigar e quando o investigador pretende obter informação qualitativa.

Recorrer ao segundo tipo de questionário é útil em situações em que o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis mais relevantes e quer obter informação quantitativa sobre elas ou quando o investigador quer utilizar um conjunto de perguntas para criar uma nova variável.

O terceiro tipo de questionário é útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida por outras variáveis. Neste caso, Hill e Hill (2005) aconselham que se evite muitas perguntas abertas.

O questionário que elaborámos, possui apenas questões fechadas relacionadas com a reflexão na prática pedagógica dos professores.

Apresenta-se formado por três partes diferenciadas:

- A primeira parte refere o título, o objectivo, a quem se direcciona e a indicação do carácter confidencial das respostas.
- A segunda recolhe os dados da identificação dos respondentes:
 - *Estagiário(a):* Sexo e Idade;

- *Professor(a) Cooperante*: sexo, idade, vínculo profissional, formação académica, experiência docente e experiência de supervisão como professor cooperante;

- A terceira parte é composta por 3 conjuntos de questões, cada um deles com um enunciado e com as instruções, totalizando cinquenta e oito itens, relacionados com aspectos da actuação reflexiva do professor cooperante. São apresentados numa escala tipo Likert, também designada escala de ordenação.

A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários, e é a mais usada nas pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os inquiridos especificam o seu nível de identificação com uma afirmação.

De acordo com Marcelo (1992), usamos quatro opções para forçar os respondentes a uma escolha positiva ou negativa, uma vez que a opção central não existe.

Os cinquenta e oito itens que constituem o nosso questionário resumem-se em factores claramente relacionados com a formação de um docente reflexivo.

7.3. Validação do questionário

De acordo com Sousa (2005:196), para verificação da garantia e validade do conteúdo do questionário, “pedir-se a quatro ou cinco professores da área disciplinar em que se situa a investigação, para fazerem uma apreciação sobre a pertinência das perguntas de um teste, é um bom procedimento”.

Assim, para validarmos o questionário, começamos por submetê-lo à apreciação de professores da ESEP com experiência em supervisão pertencentes ao Departamento de Supervisão e professores universitários de reconhecido prestígio na matéria, com o objectivo de o adequar não só

no que respeita à clareza semântica e à pertinência dos aspectos focados como também à plausibilidade das diferentes alternativas e à não repetição de questões com redacções diferentes.

Para tal, entregámos os questionários e anotámos todas as sugestões. Procedemos de seguida às correcções sugeridas, dotando o instrumento de uma maior clareza linguística e terminológica e de clarificação de conceitos:

- Quanto ao aspecto formal, eliminámos as questões abertas no processo de validação para que o questionário apresentasse uma estrutura homogénea (o mesmo tipo de questões fechadas, escala Likert) facilitadora *a posteriori* da análise dos dados no momento de os tratar estatisticamente.
- Eliminámos ainda o quarto conjunto de questões por se considerar ser redundante o seu conteúdo relativamente ao primeiro conjunto.
- Uniformizamos as escalas nos três conjuntos de questões, evitando assim, como postula Sousa, “dificuldades de cotação das respostas” e consequentemente uma difícil análise estatística” (2005:237).
- No primeiro conjunto de questões, as alterações sugeridas reportaram-se a duas expressões que poderiam levar a alguma confusão: por exemplo, em vez de “A (in)disciplina dos alunos” colocámos “O comportamento disciplinar dos alunos” e em vez de “As (in)capacidades profissionais” colocámos “As competências profissionais”.
- Em cada um dos três conjuntos de questões inserimos os itens respectivos numa grelha de dupla entrada, respondendo assim a sugestões de alteração do formato. Para uma melhor visualização das diferentes possibilidades, a seguir ao enunciado, repetimos as instruções e opções de resposta:

Tabela 21: Instruções e opções de resposta

Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que:
1= Nunca; 2= Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre

Aconselha Sousa (2005:237) que, “depois de redigido e antes de ser aplicado aos sujeitos a que se destina, o questionário precisa de ser testado numa aplicação-piloto, experimentalmente, a pequenos grupos de sujeitos que possuam todas as características da população em estudo, mas que não façam parte da amostra a ser considerada na investigação”.

Aplicámos o questionário, como prova piloto, a um pequeno grupo de formandos do curso de professores do ensino básico, variante de matemática e ciências.

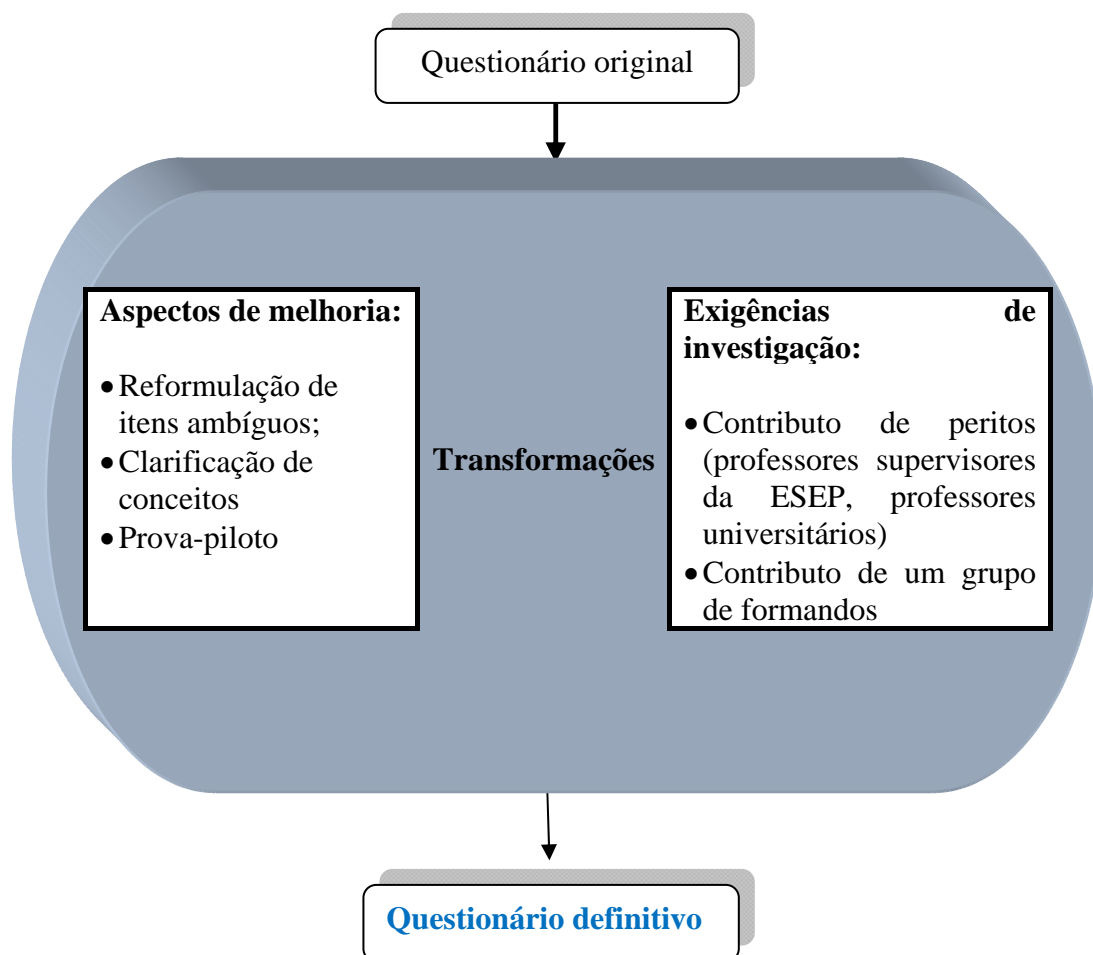
Proporcionámos-lhes todas as instruções necessárias e pedimos-lhes que fornecessem sugestões relativamente ao conteúdo das questões, assim como à sua formulação, para obter o maior grau de adequação à população de alunos que constituiria a amostra definitiva.

As suas sugestões foram no sentido de que se clarificasse no primeiro conjunto de questões o significado do conteúdo de três itens: “A organização das actividades na sala de aula”, “A escolha dos meios de ensino” e “Condições de trabalho na turma”, proporcionando exemplos em cada um deles.

Procedemos às alterações propostas, ficando os itens com a seguinte redacção: “A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)”, “A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)” e “Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)”.

O esquema de procedimento que usámos na validação do nosso instrumento foi o seguinte:

Figura 10: Esquema de procedimento



Para o cálculo de fiabilidade do questionário apoiámo-nos em dois procedimentos, o Alpha de Cronbach e o da Comparação das Metades (split-half reliability).

O Alpha de Cronbach, é aplicado a escalas de itens com dois ou mais valores. Este coeficiente de consistência interna aumenta segundo o número de itens.

O segundo procedimento consiste em dividir os resultados obtidos em duas partes, geralmente os resultados dos itens pares e dos itens ímpares, sendo o resultado da sua análise correlativa designado por “Coeficiente de Garantia das Metades”. Este procedimento dá ao investigador a possibilidade de saber se há correlação entre as duas metades do instrumento.

Além do mais, dentro de cada um dos três conjuntos de questões, calculámos o Alpha para cada um dos itens como se cada um deles fosse eliminado.

A partir da análise estatística efectuada aos itens das diferentes secções, obtivemos os seguintes resultados:

A) Para o **primeiro conjunto de questões**:

Tabela 22: Estatística de fiabilidade do primeiro conjunto de questões

Alpha de Cronbach	N.º de elementos
.865	25

O resultado de $\alpha = .865$ supõe uma elevada fiabilidade estatística. No cálculo das duas metades obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 23: Consistência interna do primeiro conjunto de questões

Fiabilidade	Consistência Interna		N.º de elementos
	1ª Metade	.802	
.718	2.ª Metade	.799	13
			12

A correlação de Spearman-Brown para ambas as partes é de .718. A consistência interna para cada uma das metades obteve .820 para a primeira metade e .799 para a segunda.

Calculamos ainda o Alpha para cada um dos itens como se cada um deles fosse eliminado.

Na tabela seguinte apresentamos o Alpha de Cronbach se se elimina cada item.

Tabela 24: Alpha de Cronbach do primeiro conjunto de questões se se elimina cada item

Item	Alpha	Item	Alpha
1	.862	14	.865
2	.860	15	.857
3	.863	16	.852
4	.866	17	.853
5	.860	18	.853
6	.875	19	.864
7	.869	20	.862
8	.854	21	.857
9	.861	22	.868
10	.861	23	.849
11	.852	24	.870
12	.854	25	.869
13	.848		

Se se elimina cada item, o grau de consistência interno da questão 1 é também muito elevado.

B) Para o **segundo conjunto de questões**:

Tabela 25: Estatística de fiabilidade do segundo conjunto de questões

Alpha de Cronbach	N.º de elementos
.849	18

O resultado de $\alpha = .849$ supõe uma elevada fiabilidade estatística. No cálculo das duas metades obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 26: Consistência interna do segundo conjunto de questões

Fiabilidade	Consistência Interna		N.º de elementos
.622	1ª Metade	.716	9
	2.ª Metade	.831	9

A correlação de Spearman-Brown para ambas as partes é de .685. A consistência interna para cada uma das metades obteve .716 para a primeira metade e .831 para a segunda.

Apresentamos a seguir o cálculo do Alpha de Cronbach para cada um dos itens como se cada um deles fosse eliminado.

Tabela 27: Alpha de Cronbach do segundo conjunto de questões se se elimina cada item

Item	Alpha	Item	Alpha
1	.832	10	.849
2	.838	11	.842
3	.841	12	.839
4	.851	13	.831
5	.854	14	.833
6	.838	15	.840
7	.842	16	.823
8	.859	17	.839
9	.851	18	.845

Se se elimina cada item, o grau de consistência interno da questão 2 é também muito elevado.

C) Para o **terceiro conjunto de questões**:

Tabela 28: Estatística de fiabilidade do terceiro conjunto de questões

Alpha de Cronbach	N.º de elementos
.839	15

O resultado de $\alpha = .839$, deixa supor também uma elevada fiabilidade estatística.

No cálculo das duas metades obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 29: Consistência interna do terceiro conjunto de questões

Fiabilidade	Consistência Interna		N.º de elementos
.722	1ª Metade	.834	8
	2.ª Metade	.685	7

A correlação de Spearman-Brown para ambas as partes é de .722. A consistência interna para cada uma das metades obteve 0.834 para a primeira metade e .685 para a segunda.

De seguida, apresentamos o cálculo do Alpha de Cronbach para cada um dos itens como se cada um deles fosse eliminado.

Tabela 30: Alpha de Cronbach do terceiro conjunto de questões se se elimina cada item

Item	Alpha	Item	Alpha
1	.820	9	.816
2	.830	10	.826
3	.820	11	.832
4	.827	12	.826
5	.828	13	.827
6	.813	14	.875
7	.849	15	.823
8	.820		

Se se elimina cada item, o grau de consistência interno da questão 3 é também muito elevado.

Se tivermos em conta que um coeficiente de 0.60 é aceitável (Thorndrike, 2003, citado por Arevalo, 2007), então podemos dizer que todas as questões que compõem o nosso questionário mostram um coeficiente de fiabilidade muito alto.

Tal facto permite-nos afirmar que a consistência interna do nosso questionário está garantida.

Apresentamos a seguir o questionário na sua versão definitiva e tal como foi entregue aos professores cooperantes e estagiários (Anexos I e II). Na sua essência, o instrumento é o mesmo quer para os professores cooperantes quer para os formandos, à excepção dos dados de identificação.

A primeira parte contém o título, contextualização, objectivo, instruções gerais e a garantia de confidencialidade e anonimato.

Figura 11: Primeira parte do questionário

<p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO</p> <p>Este questionário insere-se num estudo académico realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Granada.</p> <p>Destina-se a recolher opiniões acerca da importância da reflexão para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários do 4.º ano do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo.</p> <p>A sua opinião é muito importante.</p> <p>Uma vez preenchidos, os questionários são totalmente <u>confidenciais</u> e <u>anónimos</u>, não devendo escrever o seu nome em nenhuma das folhas do questionário.</p> <p><u>Por favor, responda a todas as questões</u>, mas antes de responder, leia cada afirmação cuidadosamente.</p>

A segunda parte relacionada com os dados de identificação dos respondentes, foi apresentada de maneira diferente consoante se tratava de formandos ou de professores cooperantes.

Assim, aos professores cooperantes solicitaram-se os seguintes dados de identificação:

Figura 12: Dados de identificação do professor cooperante

Sexo (<i>Indique com uma cruz</i>):	
Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>
Estado Civil (<i>Indique com uma cruz</i>):	
Solteiro(a)	<input type="checkbox"/>
Casado(a)/União de facto	<input type="checkbox"/>
Divorciado(a)/Separado(a)	<input type="checkbox"/>
Viúvo(a)	<input type="checkbox"/>
Idade (<i>Indique com uma cruz</i>):	
20 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input type="checkbox"/>
36 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 anos ou mais	<input type="checkbox"/>
Formação Académica (<i>Indique com uma cruz</i>):	
Bacharelato ou grau correspondente (ex. diploma do Magistério Primário)	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em ensino ou grau correspondente (ex. bacharelato e complemento de formação)	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Vínculo Profissional (<i>Indique com uma cruz</i>):	
Quadro de Zona Pedagógica	<input type="checkbox"/>
Quadro de Escola	<input type="checkbox"/>
Professor titular	<input type="checkbox"/>
Professor não titular	<input type="checkbox"/>
Experiência docente (<i>Indique com uma cruz</i>):	
1 - 5 anos	<input type="checkbox"/>
6 – 15 anos	<input type="checkbox"/>
16 – 30 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 30 anos	<input type="checkbox"/>
Desempenha as funções de professora cooperante há quantos anos?	
1 - 5 anos	<input type="checkbox"/>
6 - 10 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 10 anos	<input type="checkbox"/>

Aos formandos pediram-se os seguintes elementos:

Figura 13: Dados de identificação do formando

Sexo (<i>Indique com uma cruz</i>):	
Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>
Idade (<i>Indique com uma cruz</i>):	
20 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input type="checkbox"/>
36 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 anos ou mais	<input type="checkbox"/>
Estado Civil (<i>Indique com uma cruz</i>):	
Solteiro(a)	<input type="checkbox"/>
Casado(a)/União de facto	<input type="checkbox"/>
Divorciado(a)/Separado(a)	<input type="checkbox"/>
Viúvo(a)	<input type="checkbox"/>

A terceira parte surge composta por cinquenta e oito itens, repartidos por três conjuntos de questões relacionados com a actuação reflexiva do professor cooperante. Os itens são os mesmos para os professores cooperantes e para os estagiários. Contudo, o enunciado que introduz cada conjunto de questões difere, conforme se trate de professor cooperante ou de estagiário.

Tabela 31: Enunciados de cada um dos 3 conjuntos de questões de acordo com professor cooperante ou estagiário

1.º conjunto de questões	Introdução	<p>Professor cooperante:</p> <p>1. Tendo em conta a sua experiência, indique até que ponto estimulou a presença dos seguintes conteúdos nas reflexões com o(a) formando(a). Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que: <i>Presença: 1= Nunca; 2= Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre</i></p>
		<p>Estagiário:</p> <p>1. Tendo em conta a sua experiência reflexiva, indique até que ponto o(a) professor(a) cooperante estimulou a presença dos seguintes conteúdos nas suas reflexões. Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que: <i>Presença: 1= Nunca; 2= Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre</i></p>
2.º conjunto de questões	Introdução	<p>Professor cooperante:</p> <p>2. Em que medida o seu estímulo ao exercício reflexivo influenciou a acção docente do(a) formando(a) nos seguintes aspectos. Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que: <i>Influência: 1 = Nunca; 2 = Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre</i></p>
		<p>Estagiário:</p> <p>2. Em que medida o estímulo do(a) professor(a) cooperante ao exercício reflexivo influenciou a sua acção docente nos seguintes aspectos. Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que: <i>Influência: 1 = Nunca; 2 = Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre</i></p>
3.º conjunto de questões	Introdução	<p>Professor cooperante:</p> <p>3. Indique a frequência com que durante o estágio estimulou o(a) formando(a) a recorrer às seguintes estratégias didácticas para resolver situações problemáticas. Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que: <i>Frequência: 1 = Nunca; 2 = Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre</i></p>
		<p>Estagiário:</p> <p>3. Indique a frequência com que durante o estágio o(a) professor(a) cooperante o estimulou a recorrer às seguintes estratégias didácticas para resolver situações problemáticas. Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que: <i>Frequência: 1 = Nunca; 2 = Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre</i></p>

De seguida apresentamos os itens de cada conjunto de questões iguais para todos os participantes:

Tabela 32: Itens do 1.º conjunto de questões

Itens	Presença			
	1	2	3	4
A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)				
A motivação dos alunos para as tarefas escolares				
Os objectivos didácticos				
Os conteúdos didácticos				
A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem				
A diferenciação e individualização do ensino				
A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)				
A gestão temporal das actividades				
A adequação da planificação				
A receptividade dos alunos				
As necessidades e prioridades dos alunos				
O desenvolvimento da autonomia dos alunos				
O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social				
O relacionamento com os pais ou encarregados de educação				
O relacionamento com colegas e outros professores				
O contexto de trabalho				
Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)				
A comunicação pedagógica				
O comportamento disciplinar dos alunos				
A avaliação/progresso dos alunos				
As concepções de educação				
As implicações ético-morais das opções				
A adequação das práticas ao contexto escolar				
Os constrangimentos à prática				
As competências profissionais				

Tabela 33: Itens do 2.º conjunto de questões

Itens	Influência			
	1	2	3	4
Seleção e articulação lógica dos conteúdos didácticos				
Seleção e diversificação de estratégias				
Concepção de materiais didácticos				
Gestão temporal dos conteúdos				
Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação				
Adequação da prática ao processo de aprendizagem				
Organização do trabalho na sala de aula				
Gestão do comportamento inadequado dos alunos				
Criação de regras e procedimentos da turma				
Concretização de actividades de avaliação				
Gestão das actividades na sala de aula				
Metodologias de trabalho				
Criação de um ambiente produtivo na sala de aula				
Apoio individualizado aos alunos				
Utilização de espaços e materiais				
Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.				
Participação individual nas actividades da escola				
Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos				

Tabela 34: Itens do 3.º conjunto de questões

Itens	Frequência			
	1	2	3	4
Motivação				
Informação				
Questionamento				
Colaboração				
Negociação				
Clarificação de ideias				
Análise crítica				
Encorajamento				
Observação sistemática e participante				
Trabalhos adicionais				
Registos				
Trabalhos de campo				
Diálogo				
Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica				
Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado				

7.4. Entrevista

Quer o questionário, quer a entrevista têm sido técnicas usadas com muita frequência no método de pesquisa (Buendía, 1999), sendo que uma das suas principais vantagens é afinar as respostas, aprofundando a informação que é considerada de interesse e relevância para os objectivos da investigação.

Segundo Bisquerra (2004), a **entrevista** é uma técnica cujo objectivo é recolher informação, de forma oral e personalizada, sobre acontecimentos vividos e aspectos subjectivos da pessoa como as crenças, as atitudes, as opiniões, os valores, em relação com a situação que se está a estudar. Esta técnica possui identidade própria e é muitas vezes utilizada na metodologia qualitativa como complementar de outras técnicas.

Este autor distingue ainda diferentes modalidades de entrevista:

1. Quanto à sua estrutura e desenho: estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas;
2. Quanto ao momento de realização: iniciais ou exploratórias, de desenvolvimento e finais.

No formato estruturado, o investigador planifica previamente a entrevista a partir de um guião pré-estabelecido, sequenciado e dirigido, o que deixa pouca margem para que o entrevistado possa proporcionar comentários, realizar apreciações ou sair do guião. As perguntas são fechadas e permitem que o entrevistado afirme, negue ou ainda responda de forma concreta e exacta ao que se lhe pergunta. Esta modalidade assemelha-se aos questionários escritos.

Nas entrevistas semi-estruturadas parte-se de um guião que determina de antemão qual a informação relevante que se necessita de obter. As perguntas neste formato são elaboradas de forma aberta o que permite obter informação mais rica, mais matizada. Se por um lado, permite ir entrelaçando temas e ir construindo um conhecimento holístico e compreensivo da realidade, por outro lado obriga o entrevistador a estar muito atento às respostas para poder estabelecer conexões.

Nas entrevistas não estruturadas não existe guião prévio. Os referentes para o investigador são os temas ou âmbitos informativos. A entrevista é construída simultaneamente a partir das respostas do entrevistado. Como tal, exige grande preparação do entrevistador, não só

a nível de estratégias que ajudem a recentrar a entrevista caso o entrevistado se desvie do tema proposto, como também a nível do domínio do conhecimento do tema a abordar para que as perguntas sejam cada vez mais precisas e orientadas para o aprofundamento do tema.

O objectivo das entrevistas iniciais ou exploratórias (também designadas de diagnóstico) é a identificação de aspectos relevantes e característicos de uma situação para se obter uma primeira impressão e visualização.

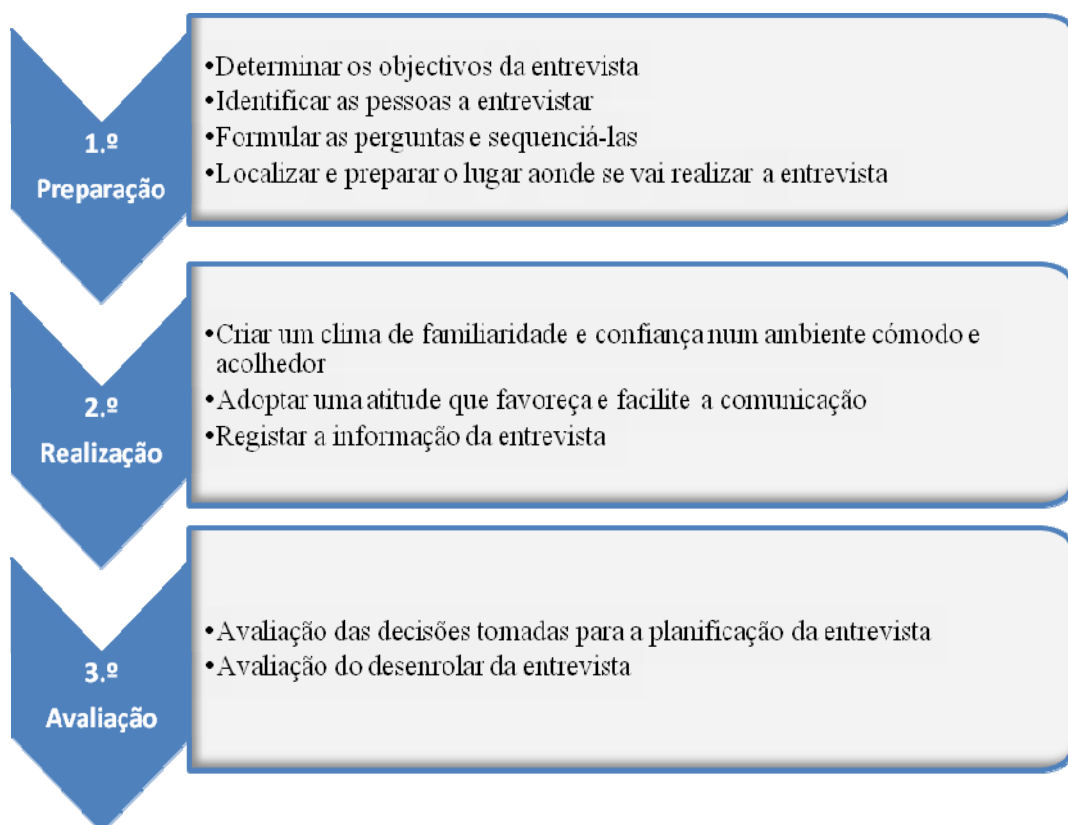
Nas entrevistas de desenvolvimento, um dos objectivos é descrever a evolução ou o processo de uma situação ou de um aspecto determinado dentro do contexto de estudo e o outro objectivo é aprofundar e conhecer mais exhaustivamente a forma de vida, relações, acontecimentos e percepções.

A entrevista final tem como objectivo contrastar informação, concluir aspectos da investigação, ou ainda informar sobre determinados assuntos com a finalidade de continuar o processo de investigação.

No nosso caso utilizamos a entrevista na modalidade semi-estruturada e final.

Para se levar a cabo uma entrevista Bisquerra (2004) propõe que se siga um modelo a partir de três momentos: o momento da preparação, o momento de realização e o momento de avaliação (Figura 14):

Figura 14: Adaptado do Modelo dos três momentos de Bisquerra, 2004



Assim, de acordo com o modelo deste autor, num primeiro momento determinamos que o objectivo central da entrevista, intrinsecamente relacionado com os objectivos do nosso estudo, visa complementar a informação quantitativa obtida a partir do nosso questionário com outra informação relevante que nos permita ter um conhecimento mais completo e compreensivo da nossa realidade.

Assim, para a selecção dos professores cooperantes tivemos em conta os seguintes critérios: a diversidade de local de trabalho, experiência profissional como docentes, experiência como cooperantes e outras funções desempenhadas nas escolas básicas a que pertencem.

Para a selecção dos formandos, consideramos a diversidade de local de estágio.

Em seguida, face ao objectivo estipulado, elaborámos o seguinte guião orientador das entrevistas aos professores cooperantes:

Figura 15: Guião da entrevista



A) Instruções

- ✚ Explicar o objectivo da entrevista dentro da temática abordada na investigação.
- ✚ Ressaltar a importância de responder com total sinceridade, garantindo-se a confidencialidade e anonimato das respostas fornecidas cumprindo os fins estritamente de investigação.
- ✚ Agradecimentos pela valiosa participação prestada na medida em que se contribui para o avanço do conhecimento da nossa realidade que constitui o objecto do nosso estudo.



B) Guião da entrevista de professor(a) cooperante

B1) Identificação

- Quantos anos de docência possui? Há quanto tempo é professor(a) nesta escola básica?
- Para além das funções docentes que outras funções desempenha na sua escola? Há quantos anos as desempenha?
- Quando começou a colaborar como professor cooperante?

B2) Desempenho profissional

- Como encara o seu papel de professor cooperante que supervisiona as práticas pedagógicas dos formandos?
- De que maneira contribuiu para a formação prática dos formandos?

B3) Metodologias e estratégias

- Que dificuldades sentiu nos formandos ao longo do estágio?
- Como concretizou a sua ajuda?

B4) Desenvolvimento de capacidades reflexivas

- Em que tempo e espaço decorreram as reuniões de reflexão? De que tratavam?
- Teve dificuldades durante o estágio em estimular a capacidade reflexiva dos estagiários?

B5) Articulação teoria-prática

- Na planificação da actividade lectiva quais são os aspectos mais relevantes?
- Em que aspectos da planificação sentiu mais dificuldade em fazê-los reflectir?
- Os formandos cumpriram sempre aquilo que planificaram ou houve necessidade de alterar?

B6) Avaliação e desenvolvimento qualitativo

- Notou que os momentos de reflexão conjunta influenciaram a acção dos formandos?
- Quais os aspectos que demonstram evolução da capacidade reflexiva ao longo do estágio?

Para entrevistar os estagiários, elaborámos também um guião:

C) Guião da entrevista do(a) estagiário(a)

C1) Identificação

- Que idade tem?
- Qual a prioridade que atribuiu ao curso/estabelecimento de ensino quando se candidatou ao ensino superior?
- Quantos anos possui de frequência do curso?

C2) Desempenho profissional

- Como encara o papel desempenhado pelo professor cooperante na supervisão das práticas pedagógicas dos formandos?
- Como é que o professor cooperante contribuiu para a sua formação prática?

C3) Metodologias e estratégias

- Sentiu dificuldades ao longo do estágio? Quais?
- Como se apercebeu dessas dificuldades?
- Como conseguiu ultrapassar essas dificuldades?

C4) Desenvolvimento de capacidades e atitudes reflexivas

- Em que tempo e espaço decorreram as reuniões de reflexão? De que tratavam?
- Desses momentos quais foram os mais importantes?

C5) Articulação teoria-prática

- Na planificação da prática lectiva, quais os aspectos que considera mais importantes?
- Considerando esses aspectos, em quais teve mais dificuldade?
- Cumpriu sempre aquilo que planificava ou precisou de alterar a sua actuação?

C6) Avaliação e desenvolvimento qualitativo

- Os momentos de reflexão conjunta influenciaram as suas intervenções?
- Quais os aspectos que demonstram evolução da capacidade reflexiva ao longo do processo de formação prática?

8. Procedimentos

Genericamente os procedimentos que seguimos foram:

1. Contactar, pessoalmente, a Presidente do Conselho Científico da ESEP para a informar da realização deste trabalho.
2. Contactar, pessoalmente, a docente da Prática Pedagógica III que também supervisiona os estágios dos formandos do 4.º ano do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, para obter autorização para aplicar o questionário no seu grupo de estagiários e respectivos professores cooperantes.
3. Solicitar a colaboração, por escrito e pessoalmente, a cada um dos professores cooperantes e estagiários para a realização do estudo (Anexos III e IV).
4. Concertar com a docente supervisora da ESEP a data e hora para aplicar o questionário ao seu grupo de estagiários.
5. Concertar com cada um dos professores cooperantes a data, lugar e hora para realizar a entrevista.
6. Concertar com os estagiários a data, hora e local para a realização da entrevista.

Especificamente, no desenvolvimento da investigação consideramos duas linhas de trabalho consoante a natureza diferenciada dos instrumentos já descritos.

Técnicas quantitativas: o questionário

Uma das razões principais que esteve subjacente à utilização do questionário no nosso estudo foi a possibilidade de recolher de forma rápida e efectiva uma grande quantidade de dados que nos permitissem uma aproximação ainda que geral do nosso objecto de estudo. Após a

elaboração do questionário, procedemos à sua validação conforme já referido anteriormente.

Na última semana do mês de Maio, prestes a concluir-se o estágio, procedemos à aplicação do questionário aos professores cooperantes e estagiários, recolhendo-os na primeira semana de Junho.

Técnicas qualitativas: a entrevista

Após a recolha dos dados quantitativos através do questionário, planificámos a realização das entrevistas. Efectuámos seis entrevistas, das quais três foram a professores cooperantes e as outras três a estagiários. Dentro do critério de escolha dos estagiários (diversidade de local de estágio), a sua selecção foi feita ao acaso, mas a escolha dos professores cooperantes foi intencional, obedecendo aos critérios já referidos antes (Anexo V).

O registo da informação foi feito através de um gravador áudio com o prévio consentimento dos entrevistados, colocando-se o gravador num local pouco visível para evitar situações geradoras de tensão e desconfiança. Posteriormente procedemos à transcrição das entrevistas e à consecutiva análise e interpretação da informação obtida (Anexo VI). Para garantir aos entrevistados o segredo da sua identidade e das suas respostas como sugere Ghiglione e Matalon (1985) referidos por Sousa (2005), designámo-los por uma letra do alfabeto português.

9. Tratamento e análise de dados

A análise estatística dos dados realizou-se com o programa estatístico SPSS (Statistical Package For Social Sciencies), versão 17.0

para Windows. O processo consistiu em importar todos os dados, etiquetá-los e posteriormente realizar uma análise descritiva.

Embora se possa efectuar a análise estatística de uma investigação em diferentes programas informáticos (Excel, Oracle e outros), o SPSS tornou-se um dos programas mais utilizados por investigadores e cientistas no campo das ciências sociais. Apresenta vantagens inquestionáveis: mais fácil e mais rápido (Sousa, 2005).

Juntamente com este programa estatístico, utilizamos o Programa Microsoft Office Excel para o desenho dos gráficos que apresentamos na investigação.

Em relação aos dados de natureza qualitativa extraídos das entrevistas não utilizamos nenhum Programa Estatístico, procedemos apenas a uma categorização manual através da elaboração de um registo e um sistema de codificação partindo das associações semânticas a diferentes categorias de significado maior como é o caso das metacategorias. Todo o trabalho manual de registo foi feito com recurso ao processador de textos do Word (Microsoft Office XP).

10. Apresentação e análise dos resultados

A apresentação e análise dos resultados constitui um dos pilares básicos da investigação na medida em que supõe o desenvolvimento do trabalho, a recolha e apresentação dos dados que descreve a amostra participante, assim como é a partir dele que se derivam as conclusões e futuras linhas de investigação que se podem abrir pela amplitude dos seus componentes e dos objectivos concretos do estudo.

Apresenta-se estruturado em duas partes claramente diferenciadas: uma quantitativa, onde mediante diferentes análises de tipo descritivo se apresentam os dados fornecidos pelo questionário, e outra, de natureza qualitativa, na qual se analisa a informação extraída das entrevistas.

10.1. Apresentação e análise dos resultados quantitativos

Em primeiro lugar, realizamos uma análise descritiva geral dos dados obtidos em cada uma das aplicações do questionário para calcular a média, a mediana, o desvio padrão, as frequências e percentagens de cada variável que nos permite descrever a amostra e obter uma visão global desta e a sua forma de distribuição. Posteriormente e com a mesma finalidade, realizamos uma análise descritiva por sector da amostra, com os dados obtidos em cada momento da aplicação do questionário.

Em segundo lugar, realizamos diversas análises a partir de tabelas de contingência. Este tipo de análise é uma técnica que pretende resumir a relação entre variáveis, as quais podem ser nominais e ordinais (Buendía, 1999)

Utilizamos ainda a prova não paramétrica do *Qui-quadrado* de Pearson para o conjunto da tabela de contingência com a finalidade de estabelecer se a relação entre variáveis é estatisticamente significativa (Buendía, 1999; Sousa, 2005). A comprovação das associações significativas é realizada primeiro entre cada um dos dois sectores e as suas opiniões sobre cada um dos itens do questionário. Depois, é realizado o cruzamento das variáveis com os dois sectores da amostra.

Finalmente, apresentamos uma análise multivariada de tipo factorial com o método de extracção de componentes principais e rotação varimax com Kaiser, utilizando matrizes de correlações entre as diferentes variáveis, com o propósito de conhecer os factores ou componentes mais significativos.

10.1.1. Análise descritiva dos dados de identificação

Para descrever a amostra e obter uma visão global da sua distribuição, recorreremos à média, mediana, desvio padrão, frequências e percentagens de cada variável.

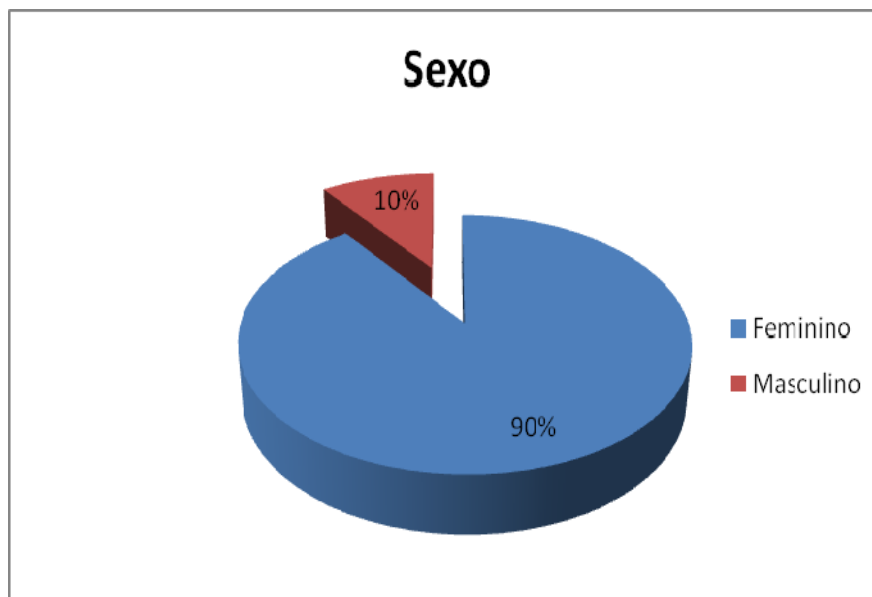
10.1.1.1. Análise descritiva dos dados de identificação dos estagiários

Dos 30 estagiários que se encontram a realizar o seu estágio, 90% pertence ao sexo feminino e apenas 10% é do sexo masculino. Os estagiários são, portanto, maioritariamente do sexo feminino.

Tabela 35: Frequência da variável sexo dos estagiários

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Masculino	3	10.0	10.0	10.0
	Feminino	27	90.0	90.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Gráfico 1: Percentagem da variável sexo dos estagiários

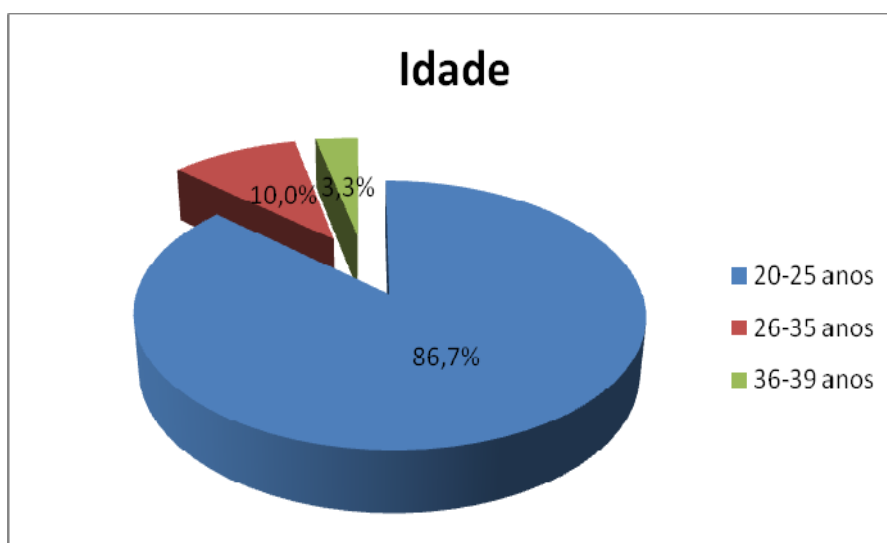


Relativamente à idade, 86.7% dos inquiridos possuem entre 20 a 25 anos, 10.0% situam-se entre os 26 a 35 anos e apenas 3.3% tem idade entre 36 a 39 anos de idade. Podemos, pois, dizer que os estagiários são maioritariamente adultos jovens, isto é, que se encontram no início da idade adulta.

Tabela 36: Frequência da idade dos estagiários

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	20 a 25 anos	26	86.7	86.7	86.7
	26 a 35 anos	3	10.0	10.0	96.7
	36 a 39 anos	1	3.3	3.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Gráfico 2: Percentagem da variável idade dos estagiários

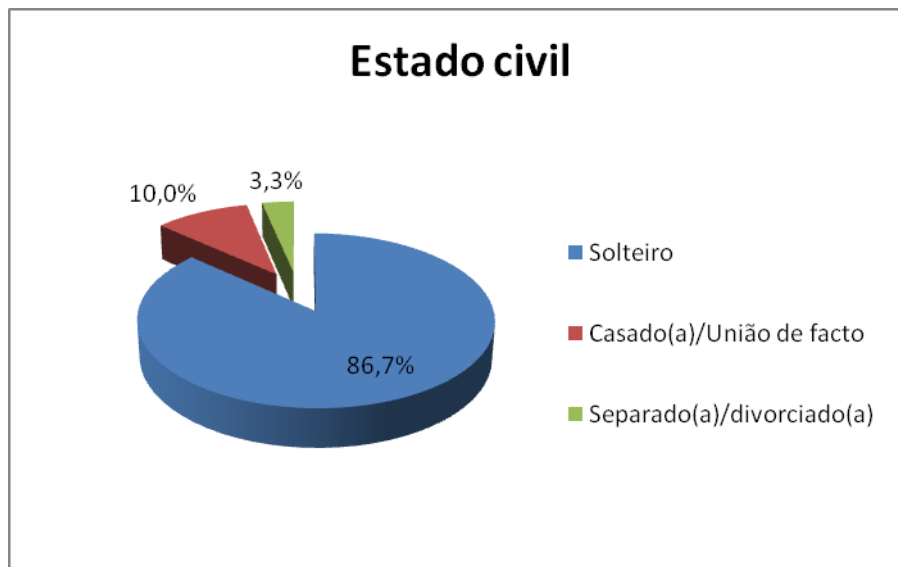


Quanto ao estado civil, 86.7% dos respondentes afirmam que são solteiros; 10% dizem que são casados ou vivem em união de facto e 3.3% afirmam que estão separados ou divorciados. Podemos, pois, afirmar que o estado civil solteiro predomina entre os estagiários.

Tabela 37: Frequência da variável estado civil dos estagiários

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos solteiro	26	86.7	86.7	86.7
casado/união	3	10.0	10.0	96.7
separado/div.	1	3.3	3.3	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Gráfico 3: Percentagem da variável estado civil dos estagiários



Em síntese, apresentamos um resumo da percentagem dos dados de identificação dos estagiários.

Tabela 38: Resumo dos dados de identificação dos estagiários

Estagiário	%	
Sexo	Feminino	90.0
	Masculino	10.0
Idade	20 a 25 anos	86.7
	26 a 35 anos	10.0
	36 a 39 anos	3.3
Estado civil	Solteiro	86.7
	Casado/união de facto	10.0
	Separado/divorciado	3.3

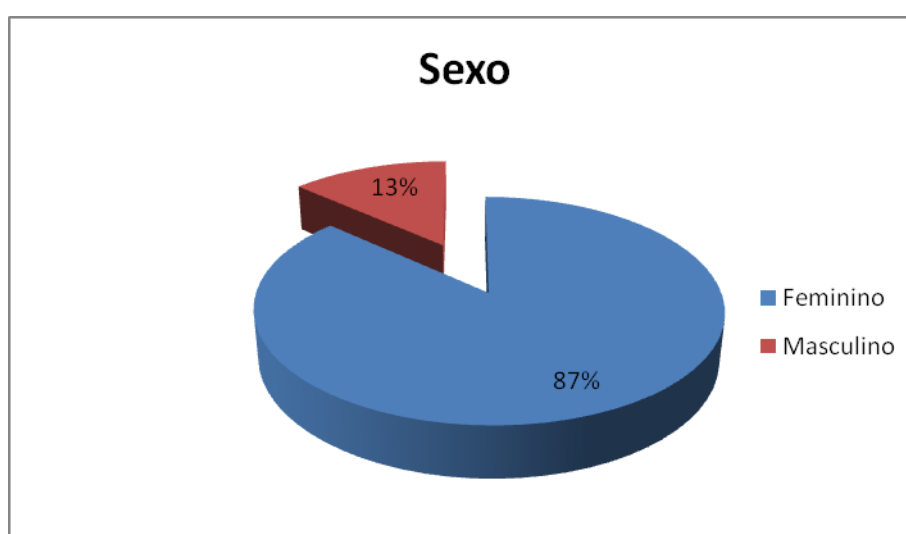
10.1.2. Análise descritiva dos dados de identificação dos professores cooperantes

Dos 15 professores cooperantes que responderam ao questionário, 13.3% são do sexo masculino, enquanto 86.7% são do sexo feminino. Tal como nos estagiários, o sexo feminino predomina entre os professores cooperantes.

Tabela 39: Frequência da variável sexo dos professores cooperantes

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidos	Masculino	2	13.3	13.3	13.3
	Feminino	13	86.7	86.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Gráfico 4: Percentagem da variável sexo dos professores cooperantes

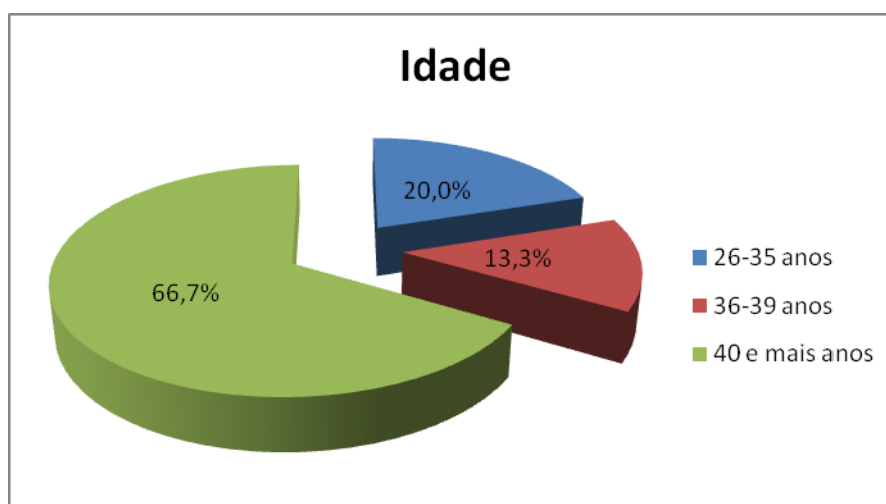


No que diz respeito à idade, 20% encontram-se entre os 26 a 35 anos, 13.3% situam-se entre os 36 e 39 anos, 66.7%, que correspondem à maioria, têm mais de 40 anos. Podemos, pois, afirmar que a adultez média predomina entre os professores cooperantes.

Tabela 40: Frequência da variável idade dos professores cooperantes

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos 26 a 35 anos	3	20.0	20.0	20.0
36 a 39 anos	2	13.3	13.3	33.3
mais de 40 anos	10	66.7	66.7	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Gráfico 5: Percentagem da variável idade dos professores cooperantes

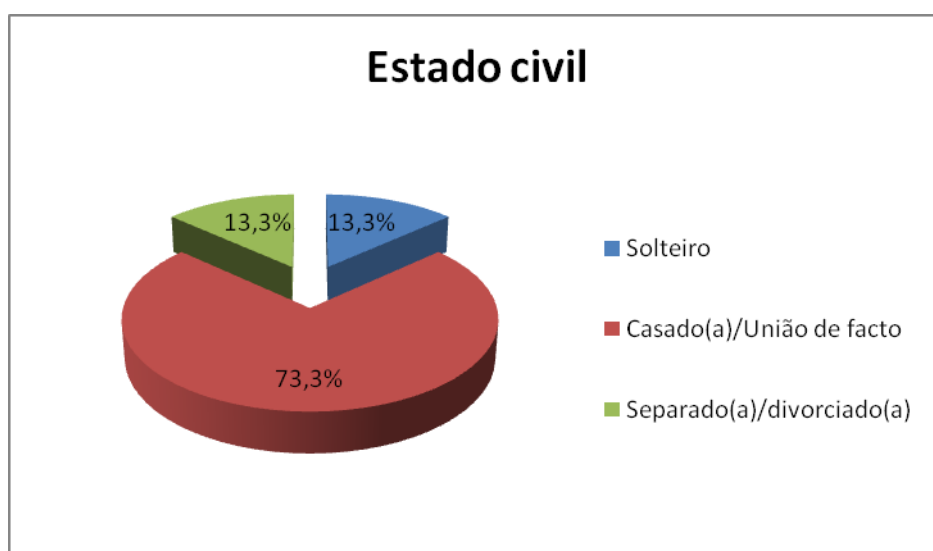


Em relação ao estado civil, a maioria dos inquiridos (73.3%) afirma ser casado ou viver em união de facto, 13.3% diz que é solteiro e idêntica percentagem (13.3%) afirma ser separado ou divorciado. Constatamos, pois, que o casamento ou a união de facto é o estado civil predominante entre os professores cooperantes

Tabela 41: Frequência da variável estado civil dos professores cooperantes

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos solteiro	2	13.3	13.3	13.3
casado/união de facto	11	73.3	73.3	86.6
separado/divorciado	2	13.3	13.3	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Gráfico 6: Percentagem da variável estado civil dos professores cooperantes

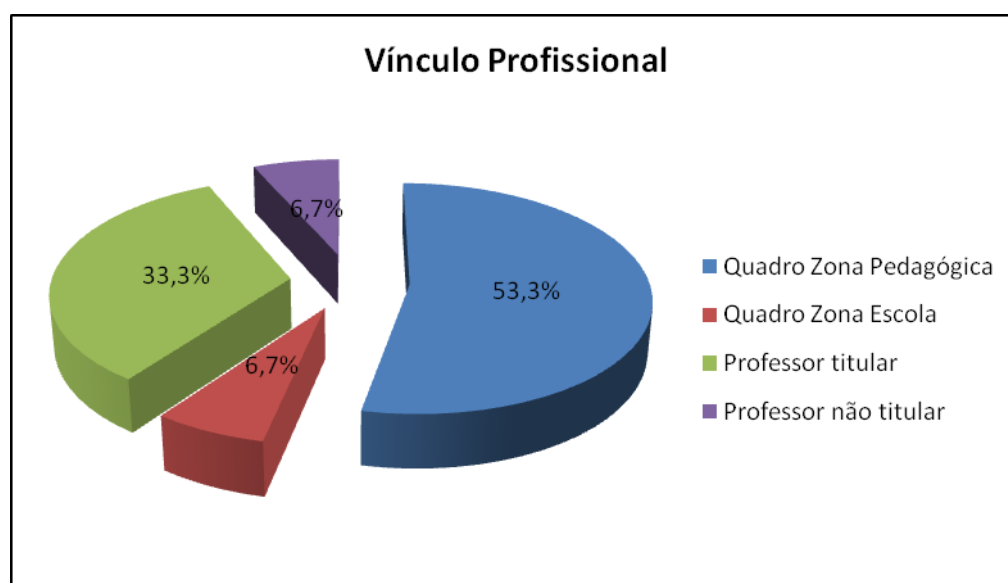


No tocante ao vínculo profissional dos inquiridos, 53.3% pertencem ao quadro de zona pedagógica, 6.7% integram o quadro de escola, 33.3% possuem a categoria de professor titular e 6.7% a categoria de professor não titular. Podemos, pois, afirmar que a maioria dos professores cooperantes pertence ao quadro de zona pedagógica.

Tabela 42: Frequência da variável vínculo profissional dos professores cooperantes

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidos	quadro z. pedag.	8	53.3	53.3	53.3
	quadro escola	1	6.7	6.7	60.0
	prof. titular	5	33.3	33.3	93.3
	Prof. não titular	1	6.7	6.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Gráfico 7: Percentagem da variável vínculo profissional dos professores cooperantes

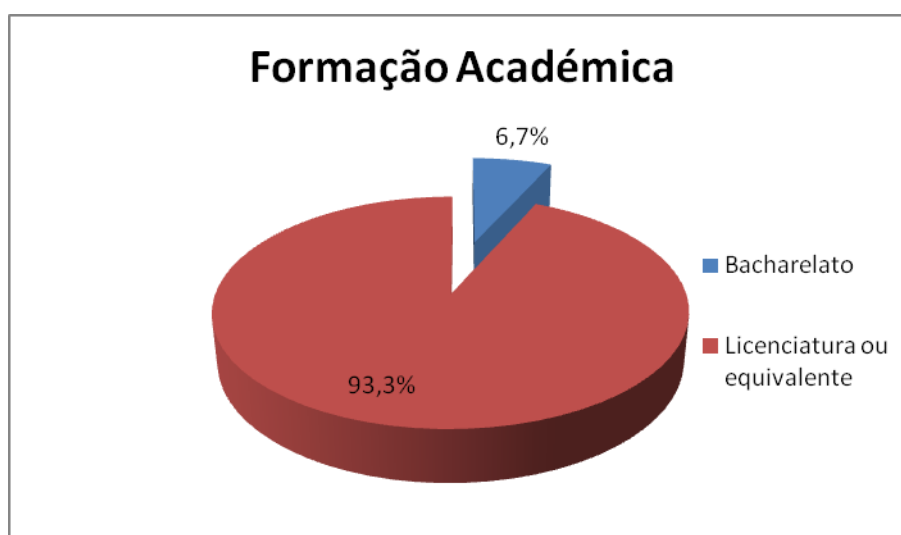


Em relação à formação acadêmica, 6.7% afirmam possuir o grau de bacharelato ou equivalente contra 93.3% que possuem o grau de licenciatura ou equivalente. Podemos, portanto, afirmar que a maioria dos professores cooperantes é licenciada ou possui um grau acadêmico equivalente à licenciatura.

Tabela 43: Frequência da variável formação acadêmica dos professores cooperantes

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidos bacharelato/ equiv	1	6.7	6.7	6.7
Licenciatura /equiv.	14	93.3	93.3	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Gráfico 8: Percentagem da variável formação acadêmica dos professores cooperantes

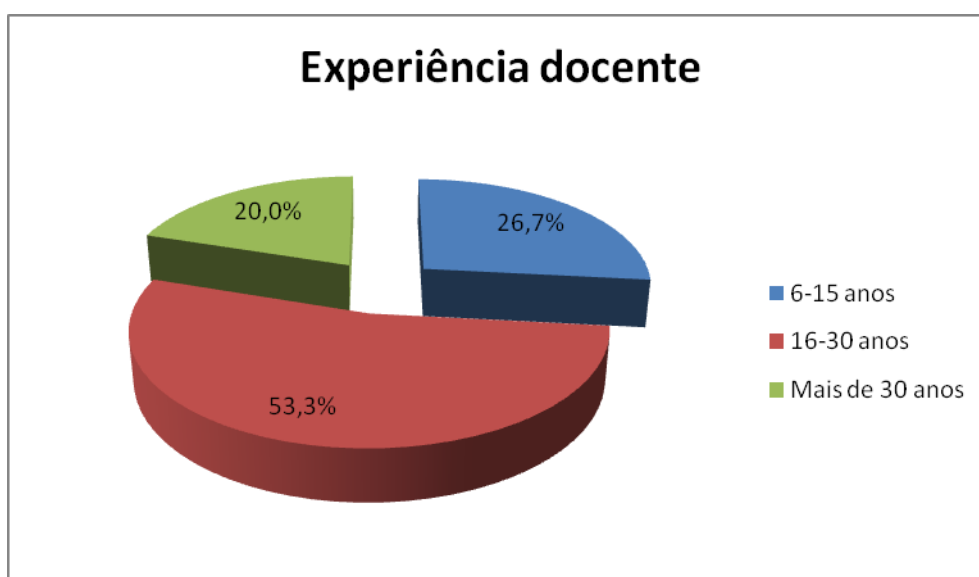


Quanto à experiência profissional, 53.3% dos professores cooperantes têm entre 16 a 30 anos de serviço docente, 26.7% deles possuem entre 6 a 15 anos de serviço docente e 20% têm mais de 30 anos de serviço docente. Podemos, portanto, concluir que a grande maioria dos professores cooperantes possui uma grande experiência profissional.

Tabela 44: Frequência da variável experiência profissional dos professores cooperantes

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidos 6 a 15 anos	4	26.7	26.7	26.7
16 a 30 anos	8	53.3	53.3	80.0
mais de 30 anos	3	20.0	20.0	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Gráfico 9: Percentagem da variável experiência docente dos professores cooperantes

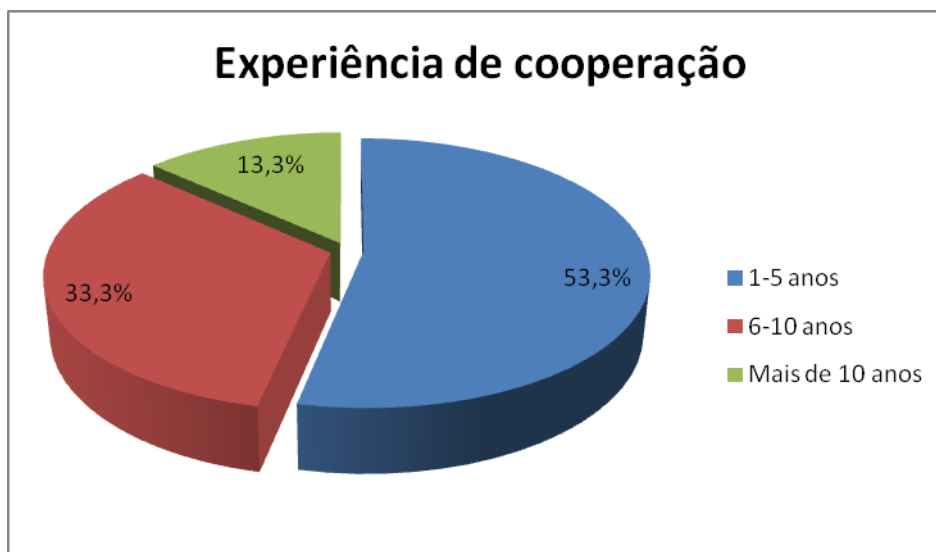


No respeitante à experiência de cooperação, a maioria dos professores inquiridos (53.3%) afirma possuir entre 1 a 5 anos, 26.7% dizem ter entre 6 a 10 anos enquanto 20.0% referem que possuem mais de 10 anos. Podemos dizer que a maioria dos professores cooperantes não possui muita experiência de cooperação.

Tabela 45: Frequência da variável experiência de cooperação dos professores cooperantes

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidos 1 a 5 anos	8	53.3	53.3	53.3
6 a 10 anos	5	33.3	33.3	86.6
Mais 10 anos	2	13.3	13.3	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Gráfico 10: Percentagem da variável experiência de cooperação dos professores cooperantes



Em síntese, apresentamos um resumo da percentagem dos dados de identificação dos professores cooperantes.

Tabela 46: Resumo dos dados de identificação dos professores cooperantes

Prof. cooperante	%	
Sexo	Feminino	86.7
	Masculino	13.3
Idade	26 a 35 anos	20.0
	36 a 39 anos	13.3
	Mais de 40 anos	66.7
Estado civil	Solteiro	13.3
	Casado/união de facto	73.3
	Separado/divorciado	13.3
Vínculo profissional	Quadro de zona pedagógica	26.7
	Quadro de escola	13.3
	Professor titular	60.0
Formação Académica	Bacharelato ou equivalente	6.7
	Licenciatura ou equivalente	93.3
Experiência docente	6 a 15 anos	26.7
	16 a 30 anos	53.3
	Mais de 30 anos	20.0
Experiência como professor cooperante	1 a 5 anos	53.3
	6 a 10 anos	33.3
	Mais de 10 anos	13.3

10.2. Análise descritiva das variáveis dos questionários

10.2.1. Análise descritiva das variáveis dos questionários dos estagiários

Dos 58 itens que compõem o questionário, 25 pertencem ao primeiro conjunto de questões, 18 itens ao segundo conjunto de questões e 15 itens ao terceiro conjunto de questões.

Para se ter uma visão de conjunto, em cada um dos três conjuntos de questões, apresentamos todos os dados de médias, medianas, desvio padrão bem como de frequências e percentagens em tabelas.

Através da análise das medianas pertencentes aos itens da questão 1, 7 itens estão localizados na opção 2, o que quer dizer que, em geral, os formandos sentem que os professores cooperantes estimularam poucas vezes a presença desses conteúdos nas reflexões e os restantes 18 itens estão situados na opção 3, o que aponta para o facto de se sentirem estimulados a reflectir muitas vezes sobre estes conteúdos. Nenhum item está situado nas opções 1, conteúdos nunca presentes, e 4, conteúdos sempre presentes.

Tabela 47: Descritiva das variáveis do primeiro conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Média, Mediana, Desvio Padrão.

Variáveis		Média	Mediana	D.P
1	A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)	3.06	3	.639
2	A motivação dos alunos para as tarefas escolares	3.27	3	.583
3	Os objectivos didácticos	3.14	3	.639
4	Os conteúdos didácticos	3.27	3	.583
5	A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem	2.97	3	.615
6	A diferenciação e individualização do ensino	2.63	3	.718
7	A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)	2.37	2	.765
8	A gestão temporal das actividades	2.73	3	.740
9	A adequação da planificação	2.70	3	.651
10	A receptividade dos alunos	2.90	3	.548
11	As necessidades e prioridades dos alunos	2.97	3	.765
12	O desenvolvimento da autonomia dos alunos	2.33	2	.844
13	O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social	2.43	3	.898
14	O relacionamento com os pais ou encarregados de educação	2.33	2	.844
15	O relacionamento com colegas e outros professores	2.13	2	.776
16	O contexto de trabalho	2.47	3	.681
17	Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)	2.93	3	.740
18	A comunicação pedagógica	2.87	3	.730
19	O comportamento disciplinar dos alunos	3.03	3	.809
20	A avaliação/progresso dos alunos	2.83	3	.699
21	As concepções de educação	2.03	2	.765
22	As implicações ético-morais das opções	2.00	2	.743
23	A adequação das práticas ao contexto escolar	2.80	3	.664
24	Os constrangimentos à prática	2.20	2	.805
25	As competências profissionais	2.20	3	.887

Relativamente às variáveis do primeiro conjunto de questões, constatamos que as percentagens dos itens estão mais concentradas entre a opção 2, conteúdos poucas vezes presentes, e a opção 3, conteúdos muitas vezes presentes. Tal facto significa que as opiniões dos futuros professores divergem quanto ao número de vezes que

determinados conteúdos estiveram presentes nas reflexões feitas com os professores cooperantes, isto é, opinam que foram levados a reflectir poucas vezes ou muitas vezes sobre determinados conteúdos.

Dentro da opção 2, conteúdos poucas vezes presentes, a escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...) e o relacionamento com colegas e outros professores recolheu 50%, equivalendo a metade das opiniões expressas, as implicações ético-morais das opções obtiveram 46.7%, as concepções de educação e os constrangimentos à prática conquistaram 43.3%, o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o relacionamento com os pais ou encarregados de educação, alcançaram 40% das opiniões.

Na opção 3, conteúdos muitas vezes presentes, 80% dos inquiridos afirmam que os professores cooperantes os levaram muitas vezes a reflectir sobre a receptividade dos alunos, enquanto 73.3% diz o mesmo, mas relativamente à adequação das práticas ao contexto escolar e 66.7% também o diz em relação à comunicação pedagógica. Existem ainda 63.3% das opiniões dos futuros professores que reconhecem que a reflexão incidiu muitas vezes sobre a adequação das estratégias de ensino-aprendizagem e 60% entendem que a organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc), a motivação dos alunos para as tarefas escolares, os conteúdos didácticos e a avaliação/progresso dos alunos foram conteúdos muitas vezes presentes nas reflexões. Ainda dentro desta opção, 58.6% consideram que o exercício reflexivo incidiu muitas vezes sobre os objectivos didácticos, 53.3% entendem que as necessidades e prioridades dos alunos foram muitas vezes objecto de reflexão, 50% referem o mesmo sobre a gestão temporal das actividades, a adequação da planificação e as competências profissionais, 46.7% das opiniões recaíram sobre a diferenciação e individualização do ensino, o contexto de trabalho e as condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de

aprendizagem), e 40% reconhecem que o conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social foi um dos conteúdos também muitas vezes presente nas reflexões.

Somente 33.3% consideram que estiveram sempre presentes os seguintes conteúdos: a motivação dos alunos para as tarefas escolares, os conteúdos didáticos e o comportamento disciplinar dos alunos.

Em sentido contrário 30% referem que as competências profissionais foram um conteúdo que nunca esteve presente nas reflexões.

Tabela 48: Descritiva das variáveis do primeiro conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Frequências e Percentagens

Variáveis		Frequência*				Percentagem*			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)	-	5	18	7	-	16.7	60.0	23.3
2	A motivação dos alunos para as tarefas escolares	-	2	18	10	-	6.7	60.0	33.3
3	Os objectivos didácticos	-	4	17	8	-	13.8	58.6	27.6
4	Os conteúdos didácticos	-	2	18	10	-	6.7	60.0	33.3
5	A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem	-	6	19	5	-	20.0	63.3	16.7
6	A diferenciação e individualização do ensino	1	12	14	3	3.3	40.0	46.7	10.0
7	A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)	3	15	10	2	10.0	50.0	33.3	6.7
8	A gestão temporal das actividades	1	10	15	4	3.3	33.3	50.0	13.3
9	A adequação da planificação	-	12	15	3	-	40.0	50.0	10.0
10	A receptividade dos alunos	1	3	24	2	3.3	10.0	80.0	6.7
11	As necessidades e prioridades dos alunos	1	6	16	7	3.3	20.0	53.3	23.3
12	O desenvolvimento da autonomia dos alunos	5	12	11	2	16.7	40.0	36.7	6.7
13	O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social	5	10	12	3	16.7	33.3	40.0	10.0
14	O relacionamento com os pais ou encarregados de educação	5	12	11	2	16.7	40.0	36.7	6.7
15	O relacionamento com colegas e outros professores	6	15	8	1	20.0	50.0	26.7	3.3
16	O contexto de trabalho	2	13	14	1	6.7	43.3	46.7	3.3
17	Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)	-	9	14	7	-	30.0	46.7	23.3
18	A comunicação pedagógica	2	4	20	4	6.7	13.3	66.7	13.3
19	O comportamento disciplinar dos alunos	-	9	11	10	-	30.0	36.7	33.3
20	A avaliação/progresso dos alunos	1	7	18	4	3.3	27.3	60.0	13.3
21	As concepções de educação	8	13	9	-	26.7	43.3	30.0	-
22	As implicações ético-morais das opções	8	14	8	-	26.7	46.7	26.7	-
23	A adequação das práticas ao contexto escolar	2	4	22	2	6.7	13.3	73.3	6.7
24	Os constrangimentos à prática	6	13	10	1	20.0	43.3	33.3	3.3
25	As competências profissionais	9	6	15	-	30.0	20.0	50.0	-

* 1 – Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 - Sempre

Dos 18 itens que compõem o segundo conjunto de questões, 8 estão localizados na opção 2, o que significa que os estagiários reconhecem que o estímulo proporcionado foi poucas vezes influente na sua acção docente, 9 estão radicados na opção 3, o que quer dizer que os futuros docentes sentem que esse estímulo foi muitas vezes influente e 1 encontra-se na opção 4, significando que o estímulo foi sempre influente.

Tabela 49: Descritiva das variáveis do segundo conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Média, Mediana, Desvio Padrão.

Variáveis		Média	Mediana	D.P
1	Seleccção e articulação lógica dos conteúdos didácticos	2.70	3	.651
2	Seleccção e diversificação de estratégias	2.67	3	.661
3	Concepção de materiais didácticos	2.67	3	.711
4	Gestão temporal dos conteúdos	2.63	3	.615
5	Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação	2.33	2	.711
6	Adequação da prática ao processo de aprendizagem	2.83	3	.592
7	Organização do trabalho na sala de aula	3.07	3	.785
8	Gestão do comportamento inadequado dos alunos	3.10	4	.885
9	Criação de regras e procedimentos da turma	3.07	3	.828
10	Concretização de actividades de avaliação	2.53	2	.860
11	Gestão das actividades na sala de aula	2.70	3	.651
12	Metodologias de trabalho	2.43	2	.774
13	Criação de um ambiente produtivo na sala de aula	2.69	3	.712
14	Apoio individualizado aos alunos	2.62	2	.677
15	Utilização de espaços e materiais	2.53	2	.681
16	Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.	1.93	2	.740
17	Participação individual nas actividades da escola	2.07	2	.868
18	Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos	3.37	2	.615

Em relação às variáveis do segundo conjunto de questões, as percentagens dos itens são mais elevadas na opção 2, estímulo poucas

vezes influente, e na opção 3, estímulo muitas vezes influente, à excepção do item gestão do comportamento inadequado dos alunos que se situa na opção 4, estímulo sempre influente. Tal facto indicia que as opiniões dos formandos também divergem quanto à influência que os professores cooperantes tiveram na sua acção docente, isto é, os aspectos reflectidos foram poucas vezes ou muitas vezes influentes para as suas práticas docentes.

Os aspectos que os formandos consideram terem sido poucas vezes influentes na docência são: a dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc. com 56.7%, a previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação, a concretização de actividades de avaliação e a colaboração na identificação e resolução de problemas educativos com 50%, o apoio individualizado aos alunos atingindo 48.3%, a utilização de espaços e materiais e a participação individual nas actividades da escola com 46.7% e as metodologias de trabalho recolhendo 43.3% das opiniões expressas.

Os aspectos que os estagiários referenciam como tendo influenciado muitas vezes a sua acção são a adequação da prática ao processo de aprendizagem, recolhendo 63.3% das opiniões, a selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos, a gestão temporal dos conteúdos e a gestão das actividades na sala de aula com 60%, a selecção e diversificação de estratégias com 56.7%, a criação de um ambiente produtivo na sala de aula com 51.7%, a concepção de materiais didácticos e a organização do trabalho na sala de aula com 50% e a criação de regras e procedimentos da turma com 43.3% das opiniões dos inquiridos deste grupo da amostra.

Somente 43.3% expressam que a gestão do comportamento inadequado dos alunos foi um dos aspectos que sempre influenciou a acção docente.

Contrariamente, 26.7% fazem referência à dinamização das actividades de animação cultural, recreativa, etc. e à participação individual nas actividades da escola como sendo aspectos cuja influência nunca se exerceu sobre as suas acções.

Tabela 50: Descritiva das variáveis do segundo conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Frequências e Percentagens

Variáveis		Frequência*				Percentagem*			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Seleção e articulação lógica dos conteúdos didácticos	1	9	18	2	3.3	30.0	60.0	6.7
2	Seleção e diversificação de estratégias	1	10	17	2	3.3	33.3	56.7	6.7
3	Concepção de materiais didácticos	1	11	15	3	3.3	36.7	50.0	10.0
4	Gestão temporal dos conteúdos	1	10	18	1	3.3	33.3	60.0	3.3
5	Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação	3	15	1	1	10.0	50.0	36.7	3.3
6	Adequação da prática ao processo de aprendizagem	-	8	19	3	-	26.7	63.3	10.0
7	Organização do trabalho na sala de aula	1	5	15	9	3.3	16.7	50.0	30.0
8	Gestão do comportamento inadequado dos alunos	-	10	7	13	-	33.3	23.3	43.3
9	Criação de regras e procedimentos da turma	1	6	13	10	3.3	20.0	43.3	33.3
10	Concretização de actividades de avaliação	2	15	8	5	6.7	50.0	26.7	16.7
11	Gestão das actividades na sala de aula	1	9	18	2	3.3	30.0	60.0	6.7
12	Metodologias de trabalho	3	13	12	2	10.0	43.3	40.0	6.7
13	Criação de um ambiente produtivo na sala de aula	1	10	15	3	3.4	34.5	51.7	10.3
14	Apoio individualizado aos alunos	-	14	12	3	-	48.3	41.4	10.3
15	Utilização de espaços e materiais	1	14	13	2	3.3	46.7	43.3	6.7
16	Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.	8	17	4	1	26.7	56.7	13.3	3.3
17	Participação individual nas actividades da escola	8	14	6	2	26.7	46.7	20.0	6.7
18	Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos	2	15	13	-	6.7	50.0	43.3	-

* 1 – Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 - Sempre

Dos 15 itens que compõem o terceiro conjunto de questões, 6 itens estão situados na opção 2, o que quer dizer que os estagiários reconhecem que foi poucas vezes frequente o estímulo para recorrerem a estratégias didáticas para a resolução de problemas, 7 radicam na opção 3, significando que os formandos sentem que esse estímulo foi muitas vezes influente, e 2 itens situam-se na opção 4, o que indicia que estão convencidos que o estímulo dado pelos professores cooperantes foi sempre influente na escolha das estratégias didáticas.

Tabela 51: Descritiva das variáveis do terceiro conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Média, Mediana, Desvio Padrão.

Variáveis		Média	Mediana	D.P
1	Motivação	3.13	4	.819
2	Informação	2.57	2	.898
3	Questionamento	2.83	3	.648
4	Colaboração	2.93	3	.691
5	Negociação	2.33	2	.758
6	Clarificação de ideias	2.77	3	.898
7	Análise crítica	2.30	2	.988
8	Encorajamento	3.03	3	.615
9	Observação sistemática e participante	2.97	3	.669
10	Trabalhos adicionais	2.33	2	.802
11	Registos	2.97	3	.809
12	Trabalhos de campo	2.23	2	.728
13	Diálogo	3.33	4	.758
14	Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica	2.03	2	.964
15	Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado	2.80	3	.761

Em relação às variáveis do terceiro conjunto de questões, as percentagens dos itens estão mais concentradas entre a opção 2, estímulo poucas vezes frequente, e a opção 3, estímulo muitas vezes frequente. Isto é, a maioria dos estagiários considera que foi poucas vezes ou muitas vezes estimulada a recorrer a estratégias didáticas para resolver situações problemáticas.

Destacamos, contudo, que existem dois itens localizados na opção 4, estímulo sempre frequente, dos quais um, o diálogo, recolheu 50% das opiniões e o outro, a motivação, com 40%.

Em sentido contrário, na opção 1, 33.3% referem que nunca foram estimulados a recorrer à consulta de documentos e pesquisa bibliográfica.

As estratégias didáticas em que os estagiários sentem que foram poucas vezes estimulados a recorrer são: a negociação e os trabalhos de campo que representam 63.3%, os trabalhos adicionais que atingem 46.7%, a consulta de documentos e pesquisa bibliográfica e a informação que alcançam 40% e a análise crítica que obtém 36,7% das opiniões declaradas pelos estagiários.

Na opção 3, 63.3% referem que foram muitas vezes estimulados a recorrer ao encorajamento e 56.7% dizem o mesmo, mas em relação ao questionamento e à observação sistemática e participante. Ainda dentro desta opção, 53.3% que reconhecem que a colaboração foi a estratégia didática a que foram muitas vezes ensinados a recorrer e metade de todos os estagiários inquiridos (50%) afirma que fez o mesmo relativamente ao trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado. Existem ainda 46.7% dos estagiários que afirmam que a clarificação de ideias e os registos foram estratégias didáticas a que recorreram muitas vezes por estimulação do professor cooperante.

Tabela 52: Descritiva das variáveis do terceiro conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Frequências e Percentagens

Variáveis		Frequência*				Percentagem*			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Motivação	-	8	10	12	-	26.7	33.3	40.0
2	Informação	3	12	10	5	10.0	40.0	33.3	16.7
3	Questionamento	-	9	17	4	-	30.0	56.7	13.3
4	Colaboração	-	8	16	6	-	26.7	53.3	20.0
5	Negociação	2	19	6	3	6.7	63.3	20.0	10.0
6	Clarificação de ideias	3	7	14	6	10.0	23.3	46.7	20.0
7	Análise crítica	7	11	8	4	23.3	36.7	26.7	13.3
8	Encorajamento	-	5	19	6	-	16.7	63.3	20.0
9	Observação sistemática e participante	-	7	17	6	-	23.3	56.7	20.0
10	Trabalhos adicionais	4	14	10	2	13.3	46.7	33.3	6.7
11	Registos	1	7	14	8	3.3	23.3	46.7	26.7
12	Trabalhos de campo	3	19	6	2	10.0	63.3	20.0	6.7
13	Diálogo	-	5	10	15	-	16.7	33.3	50.0
14	Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica	10	12	5	3	33.3	40.0	16.7	10.0
15	Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado	1	9	15	5	3.3	30.0	50.0	16.7

* 1 – Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 - Sempre

10.2.2. Análise descritiva das variáveis dos questionários dos professores cooperantes

Para se ter uma visão mais global, em cada um dos três conjuntos de questões, apresentamos também, neste grupo da amostra, todos os dados de médias, medianas, desvio padrão bem como de frequências e percentagens em tabelas.

Através da análise das medianas pertencentes aos itens do primeiro conjunto de questões, 10 itens pertencem à opção 3, significando que os professores cooperantes acreditam ter estimulado muitas vezes a presença desses conteúdos nas reflexões, e 15 itens à opção 4, o que quer dizer que o mesmo sector da amostra entende que sempre estimulou a presença desses conteúdos.

Tabela 53: Descritiva das variáveis do primeiro conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Média, Mediana, Desvio Padrão.

Variáveis		Média	Mediana	D.P
1	A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)	3.53	4	.639
2	A motivação dos alunos para as tarefas escolares	3.80	4	.414
3	Os objectivos didácticos	3.60	4	.507
4	Os conteúdos didácticos	3.67	4	.488
5	A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem	3.67	4	.488
6	A diferenciação e individualização do ensino	3.33	3	.617
7	A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)	3.00	3	.535
8	A gestão temporal das actividades	3.40	3	.507
9	A adequação da planificação	3.47	4	.640
10	A receptividade dos alunos	3.73	4	.458
11	As necessidades e prioridades dos alunos	3.73	4	.458
12	O desenvolvimento da autonomia dos alunos	3,67	4	.488
13	O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social	3.27	3	.594
14	O relacionamento com os pais ou encarregados de educação	3.07	3	.799
15	O relacionamento com colegas e outros professores	3.27	3	.458
16	O contexto de trabalho	3.40	4	.632
17	Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)	3.40	4	.632
18	A comunicação pedagógica	3.60	4	.507
19	O comportamento disciplinar dos alunos	3.47	4	.640
20	A avaliação/progresso dos alunos	3.53	4	.516
21	As concepções de educação	2.93	3	.884
22	As implicações ético-morais das opções	3.13	3	.640
23	A adequação das práticas ao contexto escolar	3.53	4	.516
24	Os constrangimentos à prática	3.00	3	.655
25	As competências profissionais	3.20	3	.676

Em relação às variáveis do primeiro conjunto de questões, constatamos que as percentagens dos itens se concentram mais entre a opção 3, conteúdos muitas vezes presentes, e a opção 4, conteúdos sempre presentes. Isto é, a maioria dos professores cooperantes declara que estimulou muitas vezes ou sempre a presença de certos conteúdos

nas reflexões com os formandos. Ressaltamos o facto de haver apenas uma opinião localizada na opção 1, o que indicia que a quase totalidade dos professores cooperantes não reconhece que nunca estimularam a presença dos diversos conteúdos nas reflexões.

No tocante à opção 3, 73.3% dos inquiridos referem que levaram muitas vezes os estagiários a reflectir sobre a escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador...) e o relacionamento com colegas e outros professores, 60% dizem o mesmo relativamente à gestão temporal das actividades, ao conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social, às implicações ético-morais das opções e aos constrangimentos à prática. Dentro desta opção, há ainda 53.3% que dizem que a diferenciação e a individualização do ensino e as competências profissionais foram muitas vezes objecto de estimulação nas reflexões, enquanto 46.7% dizem o mesmo mas em relação às concepções de educação e 40% relativamente ao relacionamento com os pais ou encarregados de educação.

No que diz respeito à opção 4, 80% dos professores cooperantes consideram que estimularam sempre os estagiários a reflectir sobre a motivação dos alunos para as tarefas escolares, 73.3% afirmam que sempre o fizeram relativamente à receptividade dos alunos e às necessidades e prioridades dos alunos e 66.7% expressam a mesma opinião quanto aos conteúdos didácticos, à adequação das estratégias de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc.), os objectivos didácticos e a comunicação pedagógica são conteúdos cuja presença sempre contínua nas reflexões é reconhecida por 60% dos professores cooperantes, enquanto 53% dos sujeitos afirmam ter estimulado sempre a reflexão sobre a adequação da planificação, o comportamento disciplinar dos alunos, a avaliação/progresso dos alunos e a adequação das práticas ao contexto escolar e 46.7% expressam o mesmo quanto ao contexto de

trabalho e às condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem).

Por outro lado, existem 26.7% que reconhecem que o seu estímulo incidu poucas vezes sobre o relacionamento com os pais ou encarregados de educação e 20% que afirmam o mesmo em relação às concepções de educação.

Tabela 54: Descritiva das variáveis do primeiro conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Frequências e Percentagens.

Variáveis		Frequência*				Percentagem*			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)	-	1	5	9	-	6.7	33.3	60.0
2	A motivação dos alunos para as tarefas escolares	-	-	3	12	-	-	20.0	80.0
3	Os objectivos didácticos	-	-	6	9	-	-	40.0	60.0
4	Os conteúdos didácticos	-	-	5	10	-	-	33.3	66.7
5	A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem	-	-	5	10	-	-	33.3	66.7
6	A diferenciação e individualização do ensino	-	1	8	6	-	6.7	53.3	40.0
7	A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)	-	2	11	2	-	13.3	73.3	13.3
8	A gestão temporal das actividades	-	-	9	6	-	-	60.0	40.0
9	A adequação da planificação	-	1	6	8	-	6.7	40.0	53.3
10	A receptividade dos alunos	-	-	4	11	-	-	26.7	73.3
11	As necessidades e prioridades dos alunos	-	-	4	11	-	-	26.7	73.3
12	O desenvolvimento da autonomia dos alunos	-	-	5	10	-	-	33.3	66.7
13	O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social	-	1	9	5	-	6.7	60.0	33.3
14	O relacionamento com os pais ou encarregados de educação	-	4	6	5	-	26.7	40.0	33.3
15	O relacionamento com colegas e outros professores	-	-	11	4	-	-	73.3	26.7
16	O contexto de trabalho	-	1	7	7	-	6.7	46.7	46.7
17	Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)	-	1	7	7	-	6.7	46.7	46.7
18	A comunicação pedagógica	-	-	6	9	-	-	40.0	60.0
19	O comportamento disciplinar dos alunos	-	1	6	8	-	6.7	40.0	53.3
20	A avaliação/progresso dos alunos	-	-	7	8	-	-	46.7	53.3
21	As concepções de educação	1	3	7	4	6.7	20.0	46.7	26.7
22	As implicações ético-morais das opções	-	2	9	4	-	13.3	60.0	26.7
23	A adequação das práticas ao contexto escolar	-	-	7	8	-	-	46.7	53.3
24	Os constrangimentos à prática	-	3	9	3	-	20.0	60.0	20.0
25	As competências profissionais	-	2	8	5	-	13.3	53.3	33.3

* 1 – Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 - Sempre

Dos itens do segundo conjunto de questões, 16 itens estão localizados na opção 3, significando que os professores cooperantes crêem que o seu estímulo ao exercício reflexivo influenciou muitas vezes a acção docente dos estagiários, e 2 itens estão situados na opção 4, o que denota que os professores cooperantes acreditam que a acção docente dos formandos foi sempre influenciada por eles.

Tabela 55: Descritiva das variáveis do segundo conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Média, Mediana, Desvio Padrão.

Variáveis		Média	Mediana	D.P
1	Seleção e articulação lógica dos conteúdos didácticos	3.33	3	.488
2	Seleção e diversificação de estratégias	3.27	3	.458
3	Concepção de materiais didácticos	3.13	3	.640
4	Gestão temporal dos conteúdos	3.27	3	.594
5	Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação	3.00	3	.535
6	Adequação da prática ao processo de aprendizagem	3.33	3	.617
7	Organização do trabalho na sala de aula	3.33	4	.724
8	Gestão do comportamento inadequado dos alunos	3.27	3	.594
9	Criação de regras e procedimentos da turma	3.27	3	.594
10	Concretização de actividades de avaliação	3.07	3	.707
11	Gestão das actividades na sala de aula	3.20	3	.561
12	Metodologias de trabalho	3.27	3	.458
13	Criação de um ambiente produtivo na sala de aula	3.33	3	.488
14	Apoio individualizado aos alunos	3.13	4	.834
15	Utilização de espaços e materiais	3.13	3	.516
16	Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.	2.87	3	.743
17	Participação individual nas actividades da escola	3.00	3	.756
18	Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos	2.93	3	.704

Em relação às variáveis do segundo conjunto de questões, as percentagens dos itens estão concentradas entre a opção 3, estímulo

muitas vezes influente, e a opção 4, estímulo sempre influente. Tal facto dá indicação de que os professores cooperantes consideram que, ao estimularem o exercício reflexivo, influenciaram muitas vezes ou sempre determinados aspectos da acção docente dos estagiários. Ressaltamos que não surgem opiniões situadas na opção 1, o que nos leva a crer que os professores cooperantes não acreditam que qualquer um dos aspectos da acção docente dos estagiários não tenha sido por eles influenciado.

Quanto à opção 3, 73.3% consideram que o seu estímulo à reflexão influenciou muitas vezes a selecção e diversificação das estratégias, a previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação, as metodologias de trabalho e a utilização de espaços e materiais, 66,7% referem que influenciaram muitas vezes os estagiários na selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos, na gestão das actividades na sala de aula e na criação de um ambiente produtivo na sala de aula, 60% dizem que a sua influência se exerceu muitas vezes sobre a concepção de materiais didácticos, a gestão temporal dos conteúdos, a gestão do comportamento inadequado dos alunos, a criação de regras e procedimentos da turma, 53.3% acham que exerceram muitas vezes influência sobre a adequação da prática ao processo de aprendizagem, a concretização de actividades de avaliação e a colaboração na identificação e resolução de problemas educativos, enquanto 46.7% consideram que influenciaram muitas vezes os formandos quanto à dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc. e à participação individual nas actividades da escola.

Dentro da opção 4, a organização do trabalho na sala de aula, recolhendo 46.7% das opiniões, e o apoio individualizado aos alunos com 40% são aspectos da acção docente dos formandos que os professores cooperantes acreditam que sempre influenciaram.

Destacamos que vários itens se situam na opção 2, estímulo poucas vezes influente, mas as percentagens são, em geral, pouco significativas. Assim, existem 33.3% que consideram que poucas vezes

exerceram influência sobre os formandos relativamente à dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc. e 26.7% opinam o mesmo em relação ao apoio individualizado aos alunos, à participação individual nas actividades da escola e na colaboração na identificação e resolução de problemas educativos.

Tabela 56: Descritiva das variáveis do segundo conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Frequências e Percentagens.

Variáveis		Frequência*				Percentagem*			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Seleccção e articulação lógica dos conteúdos didácticos	-	-	10	5	-	-	66.7	33.3
2	Seleccção e diversificação de estratégias	-	-	11	4	-	-	73.3	26.7
3	Concepção de materiais didácticos	-	2	9	4	-	13.3	60.0	26.7
4	Gestão temporal dos conteúdos	-	1	9	5	-	6.7	60.0	33.3
5	Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação	-	2	11	2	-	13.3	73.3	13.3
6	Adequação da prática ao processo de aprendizagem	-	1	8	6	--	6.7	53.3	40.0
7	Organização do trabalho na sala de aula	-	2	6	7	-	13.3	40.0	46.7
8	Gestão do comportamento inadequado dos alunos	-	1	9	5	-	6.7	60.0	33.3
9	Criação de regras e procedimentos da turma	-	1	9	5	-	6.7	60.0	33.3
10	Concretização de actividades de avaliação	-	3	8	4	-	20.0	53.3	26.7
11	Gestão das actividades na sala de aula	-	1	10	4	-	6.7	66.7	26.7
12	Metodologias de trabalho	-	-	11	4	-	-	73.3	26.7
13	Criação de um ambiente produtivo na sala de aula	-	-	10	5	-	-	66.7	33.3
14	Apoio individualizado aos alunos	-	4	5	6	-	26.7	33.3	40.0
15	Utilização de espaços e materiais	-	1	11	3	-	6.7	73.3	20.0
16	Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.	-	5	7	3	-	33.3	46.7	20.0
17	Participação individual nas actividades da escola	-	4	7	4	-	26.7	46.7	26.7
18	Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos	-	4	8	3	-	26.7	53.3	20.0

* 1 – Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 - Sempre

Dos itens do terceiro conjunto de questões, 8 itens estão situados na opção 3, significando que os professores cooperantes acreditam que o estímulo dado aos estagiários para recorrerem às estratégias didáticas para a resolução de situações problemáticas foi muitas vezes frequente, e 7 itens, localizados na opção 4, o que quer dizer que crêem que esse estímulo foi sempre frequente.

Tabela 57: Descritiva das variáveis do terceiro conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Média, Mediana, Desvio Padrão.

Variáveis		Média	Mediana	D.P
1	Motivação	3.40	4	.910
2	Informação	3.13	3	.834
3	Questionamento	3.27	3	.594
4	Colaboração	3.53	4	.640
5	Negociação	2.87	3	.834
6	Clarificação de ideias	3.33	3	.617
7	Análise crítica	3.47	4	.640
8	Encorajamento	3.80	4	.561
9	Observação sistemática e participante	3.40	4	.632
10	Trabalhos adicionais	2.28	3	.640
11	Registos	3.13	4	.834
12	Trabalhos de campo	2.87	3	.640
13	Diálogo	3.53	4	.516
14	Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica	2.93	3	.594
15	Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado	3.07	3	.704

Relativamente às variáveis do terceiro conjunto de questões, as percentagens dos itens estão mais concentradas entre a opção 3, estímulo muitas vezes frequente, e a opção 4, estímulo sempre frequente, apresentando valores pouco significativos na opção 1 e 2.

As estratégias didáticas a que os professores cooperantes estimularam os formandos a recorrer muitas vezes para a resolução de

situações problemáticas são: a consulta de documentos e pesquisa bibliográfica com 66.7%, o questionamento, os trabalhos adicionais e os trabalhos de campo com 60%, a informação, a negociação, a clarificação de ideias e o trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado com 53.3%.

Por sua vez, as estratégias didáticas a que os professores cooperantes afirmam ter sempre estimulado os estagiários a recorrer são: o encorajamento que recolhe 86.7%, a motivação e a colaboração com 60%, a análise crítica e o diálogo com 53.3%, a observação sistemática e participante com 46,7% e os registos com 40% das opiniões.

Tabela 58: Descritiva das variáveis do terceiro conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Frequências e Percentagens.

Variáveis		Frequência*				Percentagem*			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Motivação	1	1	4	9	6.7	6.7	26.7	60.0
2	Informação	1	1	8	5	6.7	6.7	53.3	33.3
3	Questionamento	-	1	9	5	-	6.7	60.0	33.3
4	Colaboração	-	1	5	9	-	6.7	33.3	60.0
5	Negociação	1	3	8	3	6.7	20.0	53.3	20.0
6	Clarificação de ideias	-	1	8	6	-	6.7	53.3	40.0
7	Análise crítica	-	1	6	8	-	6.7	40.0	53.3
8	Encorajamento	-	1	1	13	-	6.7	6.7	86.7
9	Observação sistemática e participante	-	1	7	7	-	6.7	46.7	46.7
10	Trabalhos adicionais	-	4	9	2	-	26.7	60.0	13.3
11	Registos	-	4	5	6	-	26.7	33.3	40.0
12	Trabalhos de campo	-	4	9	2	-	26.7	60.0	13.3
13	Diálogo	-	-	7	8	-	-	46.7	53.3
14	Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica	-	3	10	2	-	20.0	66.7	13.3
15	Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado	-	3	8	4	-	20.0	53.3	26.7

10.3. Análise de variáveis categóricas: tabelas de contingência

Em seguida apresentamos as tabelas de contingência pertencentes a diferentes cruzamentos entre variáveis em função dos objectivos da nossa investigação, com as suas respectivas análises estatísticas. Optamos pelo teste do *Qui-quadrado* de Pearson com os seus respectivos graus de liberdade e significância assintótica. O nível de confiança com que trabalhamos é de 95%, isto é, consideramos que para um $p < 0.05$, o resultado estatístico é significativo e todos os testes são bicaudais.

Os resultados das tabelas de contingência que apresentamos a seguir permitem-nos saber se existe alguma diferença significativa entre os dois sectores estudados (grupo de estagiários e grupo de professores cooperantes) implicados na investigação e as variáveis do questionário.

Para o confirmarmos precisamos de saber em que variáveis se diferenciam exactamente estes grupos.

10.3.1. Análise de contingência da amostra de estagiários e professores cooperantes

10.3.1.1. Análise da contingência do primeiro conjunto de questões

Relativamente ao primeiro conjunto de questões, existe, por um lado, um grupo de variáveis (seis) que não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos atendendo ao teste de *Qui-quadrado* de Pearson. Por outro lado, encontramos dezanove itens que possuem significância estatística.

Segundo os testes de *Qui-quadrado* de Pearson, observamos que existem diferenças significativas de 95% nos seguintes itens: (2) a

motivação dos alunos para as tarefas escolares, (5) a adequação das estratégias de ensino-aprendizagem, (6) a diferenciação e individualização do ensino, (7) a escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...), (8) a gestão temporal das actividades, (9) a adequação da planificação, (10) a receptividade dos alunos, (11) as necessidades e prioridades dos alunos, (12) o desenvolvimento da autonomia dos alunos, (13) o conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social, (15) o relacionamento com colegas e outros professores, (16) o contexto de trabalho, (18) a comunicação pedagógica, (20) a avaliação/progresso dos alunos, (21) as concepções de educação, (22) as implicações ético-morais das opções, (23) a adequação das práticas ao contexto escolar, (24) os constrangimentos à prática e (25) as competências profissionais.

Apesar de não apresentarem uma diferença estatisticamente significativa, não podemos deixar de referir que existem dois itens cujos valores estão bastante próximos do nível de significância definido: (1) a organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc) e (14) o relacionamento com os pais ou encarregados de educação.

Tabela 59: Síntese das contingências (estagiário - professor cooperante) no primeiro conjunto de questões

Variáveis		Estagiário – prof. cooperante		
		χ^2	gl	P
1	A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)	5.923	2	.052
2	A motivação dos alunos para as tarefas escolares	8.883	2	.012
3	Os objectivos didácticos	5.413	2	.067
4	Os conteúdos didácticos	4.891	2	.087
5	A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem	12.188	2	.002
6	A diferenciação e individualização do ensino	8.937	3	.030
7	A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)	8.987	3	.029
8	A gestão temporal das actividades	8.888	3	.031
9	A adequação da planificação	11.742	2	.003
10	A receptividade dos alunos	21.956	3	.000
11	As necessidades e prioridades dos alunos	11.350	3	.010
12	O desenvolvimento da autonomia dos alunos	22.031	3	.000
13	O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social	9.329	3	.025
14	O relacionamento com os pais ou encarregados de educação	7.601	3	.055
15	O relacionamento com colegas e outros professores	20.558	3	.000
16	O contexto de trabalho	15.884	3	.001
17	Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)	4.200	2	.122
18	A comunicação pedagógica	11.769	3	.008
19	O comportamento disciplinar dos alunos	3.479	2	.176
20	A avaliação/progresso dos alunos	10.320	3	.016
21	As concepções de educação	12.313	3	.006
22	As implicações ético-morais das opções	18.066	3	.000
23	A adequação das práticas ao contexto escolar	13.903	3	.003
24	Os constrangimentos à prática	9.340	3	.025
25	As competências profissionais	14.772	3	.002

Procedemos à análise do cruzamento de cada uma das variáveis com os dois grupos da amostra e respectivas tabelas de contingência.

Apresentamos de imediato uma análise mais detalhada dos itens estatisticamente significativos:

A motivação dos alunos para as tarefas escolares é um item em que a maioria dos estagiários (60%) reconhece que foram **muitas vezes** estimulados a reflectir contra 33.3% que afirmam que foram **sempre** estimulados e 6.7% que confessam que foram **poucas vezes** estimulados a reflectir. Nenhum estagiário (0%) reconhece que **nunca** reflectiu sobre este conteúdo. Contudo, se juntarmos os estagiários que afirmam ter reflectido muitas vezes sobre este conteúdo com os que dizem ter sido sempre, constatamos que quase todos os formandos (93.3%) entendem que este foi um conteúdo muito presente nas suas reflexões pela acção estimuladora dos professores cooperantes. No grupo dos professores cooperantes, a maioria (80%) afirma que estimulou **sempre** este conteúdo, enquanto 20% reconhece que apenas o estimulou **muitas vezes**. Nenhum professor cooperante (0%) reconhece que **nunca** ou **poucas vezes** estimulou a reflexão sobre este item. Onde, podemos dizer que a opinião da maioria dos estagiários (60%) é discordante da opinião da maioria dos professores cooperantes (80%) quanto à frequência da estimulação à reflexão sobre este item.

Quanto à *adequação das estratégias de ensino-aprendizagem*, enquanto a maioria dos estagiários (63.3%) confessa que foi um item **muitas vezes** estimulado na prática reflexiva, 20% reconhecem que foram **poucas vezes** estimulados e 16.7% afirmam que **sempre** reflectiram, nenhum deles (0%) reconhece que **nunca** reflectiu sobre este conteúdo. No sector dos professores cooperantes, a maioria deles (66.7%) considera que **sempre** incentivou os estagiários a reflectir sobre este item, contra 33.3% deles que confessam que muitas vezes estimularam a reflexão. Curiosamente nenhum professor cooperante (0%) declara que a

adequação das estratégias de ensino-aprendizagem **nunca** ou sequer **poucas vezes** fez parte das reflexões. Se atendermos à maioria das opiniões em cada sector, podemos dizer que os estagiários discordam dos professores cooperantes.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
A motivação dos alunos para as tarefas escolares	Nunca	0	(0.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	2	(6.7)	0	(0.0)
	Muitas vezes	18	(60.0)	3	(20.0)
	Sempre	10	(33.3)	12	(80.0)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	8.883 ^a	2	.012

a. 2 células (33.3%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é .67.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem	Nunca	0	(0.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	6	(20.0)	0	(0.0)
	Muitas vezes	19	(63.3)	5	(33.3)
	Sempre	5	(16.7)	10	(66.7)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	12.188(a)	2	.002

a. 2 células (33.3%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2.00

Enquanto a maioria dos professores (53.3%) concorda que estimulou **muitas vezes** a reflexão sobre a *diferenciação e individualização do ensino*, não existe nenhum professor cooperante (0%) que reconheça que este conteúdo **nunca** esteve presente nas reflexões e somente um deles (6.7%) afirma que estimulou **poucas vezes** os formandos a reflectirem sobre o mesmo durante o estágio. As opiniões da maioria dos estagiários (86.7%) encontram-se repartidas entre **poucas vezes** (40%) e **muitas vezes** (46.7%). Há ainda 10% de estagiários que afirmam que **sempre** reflectiram e 3.3% que afirma que **nunca** o fez. Donde, se compararmos o grupo dos estagiários que declara que este item esteve muitas vezes e sempre presente com o dos professores que diz o mesmo, verificamos que existe concordância entre eles.

Outro conteúdo que é considerado ter sido **poucas vezes** estimulado por metade dos estagiários (50%) é a *escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)* contra 33.3% que reconhecem que foram **muitas vezes** estimulados, 10% que afirmam que **nunca** reflectiram e 6.7% que dizem que **sempre** o fizeram. Por sua vez, a maioria dos professores cooperantes (73.3%) afirma que os estimulou **muitas vezes**, contra 13.3% que confessam que o fizeram **poucas vezes** e 13.3% que dizem ter estimulado **sempre**. Salientamos que não existe nenhum professor cooperante (0%) que declare que **nunca** estimulou os formandos a reflectirem sobre a escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...). Não existe concordância de opinião entre a maioria dos estagiários (50%) e a maioria dos professores cooperantes (73.3%).

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
A diferenciação e individualização do ensino	Nunca	1	(3.3)	0	(0.0)
	Poucas vezes	12	(40.0)	1	(6.7)
	Muitas vezes	14	(46.7)	8	(53.3)
	Sempre	3	(10.0)	6	(40.0)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	8.937(a)	3	.030

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.33.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)	Nunca	3	(10.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	15	(50.0)	2	(13.3)
	Muitas vezes	10	(33.3)	11	(73.3)
	Sempre	2	(6.7)	2	(13.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	8.987(a)	3	.029

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.00.

No que concerne à *gestão temporal das actividades*, metade dos formandos (50%) e a maioria dos professores cooperantes (60%) são da mesma opinião: o estímulo à reflexão fez-se sentir **muitas vezes** na prática profissional. Contudo, surgem bastantes formandos (33.3%) que entendem que foi **poucas vezes** estimulada a reflexão sobre a gestão temporal das actividades, alguns deles (13.3%) a afirmarem que foram **sempre** estimulados e somente um deles (3.3%) a dizer que **nunca** foi. Entre os professores cooperantes, não existe nenhum professor (0%) que declare que **nunca** ou **poucas vezes** estimulou a reflexão com os estagiários sobre este conteúdo, mas existem 40% de professores a afirmarem que **sempre** estimularam os estagiários a reflectirem sobre este item.

Um outro conteúdo onde existe divergência entre formandos e professores cooperantes é *a adequação da planificação*: 50% dos formandos declaram que reflectiram **poucas vezes** e a maior parte dos professores cooperantes (53.3%) afirma que os estimulou **sempre** ao longo da prática pedagógica. Todavia, se agruparmos os que dizem que houve **muitas vezes** ou **sempre** estimulação para a reflexão sobre este conteúdo, verificamos que a maior parte dos formandos (60%) e dos professores cooperantes (93.3%) concordam na importância que este item representa para a acção docente. Surgem, contudo, bastantes estagiários (40%) e somente um professor cooperante (6.7%) que confessam que as reflexões incidiram **poucas vezes** sobre este conteúdo. Não existe nenhum formando (0%) nem nenhum professor cooperante (0%) que declarem que **nunca** houve reflexão sobre a adequação da planificação ao longo do estágio.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
A gestão temporal das actividades	Nunca	1	(3.3)	0	(0.0)
	Poucas vezes	10	(33.3)	0	(0.0)
	Muitas vezes	15	(50.0)	9	(60.0)
	Sempre	4	(13.3)	6	(40.0)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	8.888(a)	3	.031

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.33.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
A adequação da planificação	Nunca	0	(0.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	12	(40.0)	1	(6.7)
	Muitas vezes	15	(50.0)	6	(40.0)
	Sempre	3	(10.0)	8	(53.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	11.742(a)	2	.003

a. 2 células (33.3%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3.67.

Entre os formandos, a maioria deles (80%) sentiu que foi **muitas vezes** estimulada a reflectir sobre a *receptividade dos alunos*, 6.7% afirmam que foram **sempre**, mas 10% reconhecem que foram **poucas**

vezes e somente 3.3% dizem que **nunca** houve reflexão sobre este item. Entre os professores cooperantes, a maioria deles (73.3%) afirma que **sempre** estimulou a presença deste conteúdo nas reflexões contra 26.7% que dizem ter **muitas vezes** estimulado. Por sinal, nenhum professor cooperante (0%) reconhece que **nunca** ou sequer **poucas vezes** estimulou os estagiários a reflectirem sobre este item. Donde, podemos dizer que os dois sectores da amostra não concordam quanto à frequência da presença deste item nas reflexões.

Um outro aspecto em que não existe concordância entre os formandos e os professores cooperantes é a valorização atribuída às *necessidades e prioridades dos alunos*. Assim, a maioria dos estagiários (53.3%) valoriza o facto de ter sido estimulada a reflectir **muitas vezes** sobre este conteúdo, 23.3% reconhecem que foram **sempre** estimulados, 20% afirmam que foram **poucas vezes** e somente 3.3% declara que este conteúdo **nunca** esteve presente nas reflexões. Do lado dos professores cooperantes, a maioria deles (73.3%) reconhece que **sempre** estimulou a sua presença nas reflexões contra 26.7% que confessam que estimularam **muitas vezes** a reflexão deste conteúdo. Nenhum professor cooperante (0%) reconhece que **nunca** ou sequer **poucas vezes** estimulou os estagiários a reflectirem sobre este item.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
A receptividade dos alunos	Nunca	1	(3.3)	0	(0.0)
	Poucas vezes	3	(10.0)	0	(0.0)
	Muitas vezes	24	(80.0)	4	(26.7)
	Sempre	2	(6.7)	11	(73.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	21.956(a)	3	.000

a. 5 células (62.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0,33..

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
As necessidades e prioridades dos alunos	Nunca	1	(3.3)	0	(0.0)
	Poucas vezes	6	(20.0)	0	(0.0)
	Muitas vezes	16	(53.3)	4	(26.7)
	Sempre	7	(23.3)	11	(73.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	11.350(a)	3	.010

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0,33..

Um outro conteúdo onde existe divergência entre formandos e professores cooperantes é o *desenvolvimento da autonomia dos alunos*. Assim, entre a maior parte dos estagiários (76.7%) as opiniões dividem-se quanto a terem sido **poucas vezes** (40%) ou **muitas vezes** (36.7%) estimulados a reflectir sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos durante o estágio. Há ainda 16.7% de estagiários que afirmam **nunca** ter sido estimulados a reflectirem sobre este item e 6.7% que declaram que este conteúdo esteve **sempre** presente nas reflexões. Do lado dos professores cooperantes, a maioria deles (66.7%) declara que **sempre** estimulou a presença deste conteúdo nas reflexões e 33.3% dos

professores afirmam que o fizeram **muitas vezes**. Não existe um único professor cooperante (0%) que confesse que **nunca** estimulou os formandos a reflectirem sobre este aspecto, ou que **poucas vezes** o fez. Curiosamente, enquanto que não existe um único professor cooperante que confesse que nunca estimulou os formandos a reflectirem sobre este aspecto, ou que poucas vezes o fez, há muitos formandos (56.7%) a afirmarem o contrário.

No que diz respeito ao *conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social*, não existe concordância entre os dois sectores da amostra. Do lado dos professores cooperantes, o grosso dos professores (60%) afirma que estimulou **muitas vezes** a reflexão sobre este aspecto, 33.3% dos professores afirmam que o fizeram **sempre** e apenas um deles (6.7%) declara que a sua estimulação ocorreu **poucas vezes**. Nenhum dos professores cooperantes (0%) reconhece que **nunca** estimulou os estagiários a reflectirem sobre este item. Do lado dos formandos, embora existam alguns estagiários (16.7%) a declarar que **nunca** foram incentivados, há 10% deles a reconhecerem que foram **sempre** estimulados a reflectir sobre este conteúdo. Contudo, entre a maioria dos estagiários (73.3%) não há acordo quanto à estimulação da reflexão sobre este conteúdo: 40% diz que foram **muitas vezes** estimulados e 33.3% afirma que o foram **poucas vezes**.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
O desenvolvimento da autonomia dos alunos	Nunca	5	(16.7)	0	(0.0)
	Poucas vezes	12	(40.0)	0	(0.0)
	Muitas vezes	11	(36.7)	5	(33.3)
	Sempre	2	(6.7)	10	(66.7)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	22.031(a)	3	.000

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.67..

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social	Nunca	5	(16.7)	0	(0.0)
	Poucas vezes	10	(33.3)	1	(6.7)
	Muitas vezes	12	(40.0)	9	(60.0)
	Sempre	3	(10.0)	5	(33.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	9.329(a)	3	.025

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.67..

Um outro item em que se constata discordância entre os dois grupos da amostra é o *relacionamento com colegas e outros professores*. Do lado dos formandos, 50% dos estagiários afirmam que foram **poucas vezes** estimulados, 26.7% declaram que foram **muitas vezes** estimulados e 3.3% deles dizem que foram **sempre** estimulados. Mas, 20% dos formandos afirmam que **nunca** foram estimulados a reflectir sobre este conteúdo. No sector dos professores cooperantes, 73.3% dizem que estimularam **muitas vezes** a reflexão sobre este item enquanto 26.7% dos professores dizem que a estimulação à reflexão sobre o conteúdo

ocorreu **sempre**. Nenhum professor cooperante (0%) declara que **nunca** estimulou o exercício reflexivo dos estagiários sobre este conteúdo, ou sequer admite que o fez **poucas vezes**.

O *contexto de trabalho* é um conteúdo onde não há acordo de opinião entre os dois sectores da amostra. A maioria dos formandos (90%) divide as suas opiniões quanto à estimulação dos professores cooperantes para reflectirem: 43.3% dizem que foram **poucas vezes** estimulados e 46.7% diz que foram **muitas vezes**. E, embora haja um estagiário (3.3%) que reconhece que este conteúdo esteve **sempre** presente nas reflexões, 6.7% deles dizem que **nunca** foram estimulados à reflexão sobre o contexto de trabalho. Constatamos também que entre a maioria dos professores cooperantes (93.4%), as opiniões também se repartem quanto a terem estimulado muitas vezes ou sempre os estagiários a reflectirem sobre o contexto de trabalho: 46.7% dizem que o fizeram **muitas vezes** e outros 46.7% dizem que o fizeram **sempre**. Apenas um professor cooperante (6.7%) declara que estimulou **poucas vezes**, mas nenhum deles (0%) confessa que **nunca** estimulou a reflexão sobre este aspecto.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
O relacionamento com colegas e outros professores	Nunca	6	(20.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	15	(50.0)	0	(0.0)
	Muitas vezes	8	(26.7)	11	(73.3)
	Sempre	1	(3.3)	4	(26.7)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	20.558(a)	3	.000

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.67..

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
O contexto de trabalho	Nunca	2	(6.7)	0	(0.0)
	Poucas vezes	13	(43.3)	1	(6.7)
	Muitas vezes	14	(46.7)	7	(46.7)
	Sempre	1	(3.3)	7	(46.7)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	15.884(a)	3	.001

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.67.

No que concerne à *comunicação pedagógica*, não há concordância entre a maioria dos professores cooperantes (60%) e a maioria dos estagiários (66.7%) na valorização atribuída à estimulação deste item. Assim, enquanto que para 66.7% dos futuros professores a estimulação deste item surgiu **muitas vezes**, para 13.3% dos formandos surgiu poucas vezes, para igual percentagem deles (13.3%) ocorreu sempre e para 6.7% dos estagiários **nunca** foram estimulados a reflectir sobre este conteúdo. Entre os professores cooperantes, a maioria (60%) declara que estimulou **sempre** este conteúdo nas reflexões e 40% deles dizem que estimularam **muitas vezes** a sua presença. Nenhum professor (0%) reconhece que **nunca** estimulou a reflexão sobre a comunicação pedagógica ou sequer que o fez **poucas vezes**.

Quanto ao conteúdo da *avaliação/progresso dos alunos*, a maioria dos formandos (60%) não concorda com a maioria dos professores cooperantes (53.3%) no reconhecimento do valor numérico atribuído à estimulação para reflectirem. Assim, 60% dos estagiários dizem que este item esteve **muitas vezes** presente nas reflexões, 23.3% afirmam que

esteve **poucas vezes**, 13.3% que esteve **sempre** e apenas um dos formandos (3.3%) afirma que este conteúdo **nunca** esteve presente nas reflexões. Entre os professores cooperantes, 53.3% dos professores dizem que estimularam **sempre** a reflexão sobre este conteúdo contra 46.7% que confessam que estimularam **muitas vezes**. Não existe nenhum professor cooperante (0%) que reconheça que **nunca** incentivou a reflexão sobre a avaliação/progresso dos alunos ou mesmo que o fez **poucas vezes**.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
A comunicação pedagógica	Nunca	2	(6.7)	0	(0.0)
	Poucas vezes	4	(13.3)	0	(0.0)
	Muitas vezes	20	(66.7)	6	(40.0)
	Sempre	4	(13.3)	9	(60.0)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
<i>Qui-quadrado</i> de Pearson	11.769(a)	3	.008

a. 5 células (62.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.67.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
A avaliação/progresso dos alunos	Nunca	1	(3.3)	0	(0.0)
	Poucas vezes	7	(23.3)	0	(0.0)
	Muitas vezes	18	(60.0)	7	(46.7)
	Sempre	4	(13.3)	8	(53.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	10.320(a)	3	.016

a. 5 células (62.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.33

Quanto à estimulação à reflexão sobre *as concepções de educação*, não há concordância entre os dois sectores da amostra. Os estagiários também não chegam a acordo: 43.3% dizem que foram **poucas vezes** estimulados e, curiosamente, 30% deles dizem que foram **muitas vezes** quando 26.7% afirmam que **nunca** o foram. Não há nenhum estagiário (0%) que declare que a estimulação se exerceu **sempre**. Entre os professores cooperantes, são mais aqueles (46.7%) que afirmam ter estimulado **muitas vezes** a presença deste conteúdo nas reflexões com os formandos contra os que afirmam que o fizeram **sempre** (26.7%) e os que dizem que o fizeram **poucas vezes** (20%). Um facto interessante relativamente a este item é que é o único em que há um professor cooperante (6.7%) a confessar que **nunca** estimulou a reflexão sobre ele.

No item das *implicações ético-morais das opções*, divergem de opinião os dois sectores da amostra. As opiniões dos estagiários repartem-se: há 46.7% a reconhecer que a estimulação se fez sentir **poucas vezes**, 26.7% a referir que foram **sempre** estimulados e 26.7% a afirmar que **nunca** se sentiram estimulados. Não há nenhum estagiário (0%) que declare que este conteúdo esteve **sempre** presente nas reflexões. Entre os professores cooperantes, a maioria (60%) confessa que estimulou **muitas vezes** a presença deste conteúdo nas reflexões com os estagiários, 26.7% afirmam que estimularam **sempre** e 13.3% declaram que o fizeram **poucas vezes**. Contudo, nenhum deles (0%) reconhece que **nunca** estimulou a presença deste item nas reflexões.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
As concepções de educação	Nunca	8	(26.7)	1	(6.7)
	Poucas vezes	13	(43.3)	3	(20.0)
	Muitas vezes	9	(30.0)	7	(46.7)
	Sempre	0	(0.0)	4	(26.7)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	12.313(a)	3	.006

a. 3 células (37.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é

1.33

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
As implicações ético-morais das opções	Nunca	8	(26.7)	0	(0.0)
	Poucas vezes	14	(46.7)	2	(13.3)
	Muitas vezes	8	(26.7)	9	(60.0)
	Sempre	0	(0.0)	4	(26.7)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	18.066(a)	3	.000

a. 3 células (37.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é

1.33.

Quanto ao item da *adequação das práticas ao contexto escolar*, não existe concordância entre os dois grupos da amostra. A maioria dos estagiários (73.3%) entende que a estimulação à reflexão incidiu **muitas vezes** sobre este item durante a prática pedagógica, 13.3% dos estagiários afirmam que reflectiram **poucas vezes**, 6.7% deles reconhecem que foram **muitas vezes** e igual percentagem (6.7%) declara que **nunca** foi estimulada à reflexão deste conteúdo. No grupo dos professores cooperantes, 53.3% deles referem que **sempre** incentivaram essa reflexão contra 46.7% que confessam tê-lo feito **muitas vezes**. Não existe nenhum professor cooperante (0%) a reconhecer que **nunca** estimulou a reflexão sobre este item, ou ainda que o tenha feito **poucas vezes**.

Um outro aspecto em que a maioria dos professores cooperantes concorda (60%) diz respeito à reflexão sobre os *constrangimentos à prática*, afirmando que estimularam **muitas vezes** os estagiários a reflectir sobre este conteúdo. Entre os restantes professores cooperantes, as opiniões repartem-se: 20% deles que afirmam que o fizeram **sempre** e 20% deles confessam que o fizeram **poucas vezes**. Não há nenhum professor (0%) que confesse que **nunca** incentivou a reflexão sobre este item. Divergem, pois, dos estagiários na medida em que entre a maioria destes (76.6%), as opiniões se dividem: 43.3% declara que foram **poucas vezes** estimulados e 33.3% referem que foram **muitas vezes**. Há alguns formandos (20%) que afirmam que **nunca** foram incentivados a reflectir sobre este conteúdo e apenas um deles (3.3%) diz que foi **sempre**.

Relativamente às *competências profissionais*, as opiniões de ambos os sectores da amostra são concordantes. Assim, metade dos formandos (50%) concorda que houve **muitas vezes** estimulação por parte dos professores cooperantes para que reflectissem sobre o conteúdo. Da outra metade, são mais os estagiários que declaram que **nunca** foram estimulados (30%) do que aqueles que referem que foram

poucas vezes (20%). Não existe nenhum estagiário (0%) a declarar que foi **sempre** estimulado a reflectir sobre este conteúdo. Por outro lado, entre os professores cooperantes a maioria (53.3%) reconhece que estimulou **muitas vezes** a reflexão sobre este item, mas nenhum deles (0%) aceita que **nunca** incentivou a presença deste conteúdo na reflexão. Há ainda 33.3% de professores que declaram que **sempre** estimularam a reflexão sobre este item e 13.3% que afirmam que o fizeram **poucas vezes**.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
A adequação das práticas ao contexto escolar	Nunca	2	(6.7)	0	(0.0)
	Poucas vezes	4	(13.3)	0	(0.0)
	Muitas vezes	22	(73.3)	7	(46.7)
	Sempre	2	(6.7)	8	(53.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	13.903(a)	3	.003

a. 5 células (62.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.67.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Os constrangimentos à prática	Nunca	6	(20.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	13	(43.3)	3	(20.0)
	Muitas vezes	10	(33.3)	9	(60.0)
	Sempre	1	(3.3)	3	(20.0)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de *Qui-quadrado*

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
<i>Qui-quadrado</i> de Pearson	9.340(a)	3	.025

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.33.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
As competências profissionais	Nunca	9	(30.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	6	(20.0)	2	(13.3)
	Muitas vezes	15	(50.0)	9	(53.3)
	Sempre	0	(0.0)	4	(33.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de *Qui-quadrado*

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
<i>Qui-quadrado</i> de Pearson	14.772(a)	3	.002

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.67.

10.3.1.2. Análise da contingência do segundo conjunto de questões

Em relação ao segundo conjunto de questões, encontramos também um grupo de variáveis (seis) que não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre si atendendo ao teste do *Qui-quadrado* de Pearson. Por outro lado, deparamo-nos com doze itens que possuem significância estatística, segundo os testes de *Qui-quadrado* de Pearson.

Observamos que existem diferenças significativas de 95% nos seguintes itens: (1) selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos; (2) selecção e diversificação de estratégias; (4) gestão temporal dos conteúdos; (5) previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação; (6) adequação da prática ao processo de aprendizagem; (8) gestão do comportamento inadequado dos alunos; (12) metodologias de trabalho; (13) criação de um ambiente produtivo na sala de aula; (15) utilização de espaços e materiais; (16) dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.; (17) participação individual nas actividades da escola; (18) colaboração na identificação e resolução de problemas educativos.

Tabela 60: Síntese das contingências (estagiário - professor cooperante) no segundo conjunto de questões

Variáveis		Estagiário – prof. cooperante		
		χ^2	gl	<i>P</i>
1	Seleção e articulação lógica dos conteúdos didáticos	9.643	3	.022
2	Seleção e diversificação de estratégias	8.946	3	.030
3	Concepção de materiais didáticos	4.358	3	.225
4	Gestão temporal dos conteúdos	10.159	3	.017
5	Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação	9.309	3	.025
6	Adequação da prática ao processo de aprendizagem	6.667	2	.036
7	Organização do trabalho na sala de aula	1.567	3	.667
8	Gestão do comportamento inadequado dos alunos	6.940	2	.031
9	Criação de regras e procedimentos da turma	2.211	3	.530
10	Concretização de actividades de avaliação	5.750	3	.124
11	Gestão das actividades na sala de aula	6.021	3	.111
12	Metodologias de trabalho	13.174	3	.004
13	Criação de um ambiente produtivo na sala de aula	8.952	3	.030
14	Apoio individualizado aos alunos	5.545	2	.063
15	Utilização de espaços e materiais	8.588	3	.035
16	Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.	12.784	3	.005
17	Participação individual nas actividades da escola	10.462	3	.015
18	Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos	8.504	3	.037

Passamos agora a apresentar a análise do cruzamento de cada uma das variáveis com os dois sectores da amostra e respectivas tabelas de contingência.

Relativamente à *selecção e articulação lógica dos conteúdos didáticos*, existe concordância entre os dois grupos da amostra. A maioria dos estagiários (60%) sente que o exercício reflexivo sobre a

selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos influenciou **muitas vezes** o ensino. E, se por um lado, existem 30% de formandos que afirmam que influenciou **poucas vezes** a acção docente e 3.3% que reconhecem que **nunca** a influenciou, por outro lado, são muito poucos (6.7%) os que afirmam que a influência deste item se fez sentir **sempre**. Entre os professores cooperantes, nenhum deles (0%) reconhece que este item **nunca** exerceu influência no ensino ou sequer a exerceu **poucas vezes** na acção docente, apesar da maioria deles (66.7%) reconhecer que influenciou **muitas vezes** e 33.3% declaram que a sua influência se fez sentir **sempre**.

Um outro item em que a maior parte dos estagiários (56.7%) manifesta a mesma opinião que a maioria dos professores cooperantes (73.3%) é a *selecção e diversificação de estratégias*: teve **muitas vezes** influência na prática. Também aqui neste item, nenhum professor cooperante (0%) reconhece que este item **nunca** exerceu influência no ensino ou que **poucas vezes** exerceu. Contudo, no grupo dos formandos, apesar de serem muitos (33.3%) os que afirmam que a influência ocorreu **poucas vezes**, só 3.3% declaram que a influência sobre a acção docente **nunca** se fez sentir e 6.7% reconhecem que a influência se fez sentir **sempre**.

Já no tocante à *gestão temporal dos conteúdos*, a mesma percentagem de formandos e de professores cooperantes (60%) concordam que teve **muitas vezes** influência no processo de ensino durante o estágio. Ainda dentro do grupo dos estagiários, 33.3% deles declaram que a influência deste item se fez sentir **poucas vezes** e 3.3% afirmam que **nunca** influenciou a acção docente. Contudo, há um formando (3.3%) que declara que teve **sempre** influência sobre a sua prática. Entre os cooperantes, existem vários (33.3%) a reconhecer que se sentiu **sempre** a influência da gestão temporal dos conteúdos e apenas um (6.7%) a afirmar que foi **poucas vezes** influente. Nenhum

professor cooperante (0%) reconhece que este item nunca teve influência sobre a acção docente.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Seleccção e articulação lógica dos conteúdos didácticos	Nunca	1	(3.3)	0	(0.0)
	Poucas vezes	9	(30.0)	0	(0.0)
	Muitas vezes	18	(60.0)	10	(66.7)
	Sempre	2	(6.7)	5	(33.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
<i>Qui-quadrado</i> de Pearson	9.643(a)	3	.022

a. 5 células (62.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.33.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Seleccção e diversificação de estratégias	Nunca	1	(3.3)	0	(0.0)
	Poucas vezes	10	(33.3)	0	(0.0)
	Muitas vezes	17	(56.7)	11	(73.3)
	Sempre	2	(6.7)	4	(26.7)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
<i>Qui-quadrado</i> de Pearson	8.946(a)	3	.030

a. 5 células (62.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.33.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Gestão temporal dos conteúdos	Nunca	1	(3.3)	0	(0.0)
	Poucas vezes	10	(33.3)	1	(6.7)
	Muitas vezes	18	(60.0)	9	(60.0)
	Sempre	1	(3.3)	5	(33.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	10.159(a)	3	.017

a. 5 células (62.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.33.

No que concerne à *previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação*, metade dos estagiários (50%) declara ter sido **poucas vezes** influenciada durante o seu estágio, sendo discordante da maioria dos professores cooperantes (73.3%) que declara que teve **muitas vezes** influência na acção. Existem, contudo, bastantes formandos (36.7%) que também acham que a previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação influenciou **muitas vezes** e 3.3% deles a entenderem que a sua influência se exerceu **sempre** na prática profissional. São poucos os estagiários (10%) que **nunca** sentiram a sua influência. Não existe nenhum professor cooperante (0%) que reconheça que **nunca** influenciou a docência dos estagiários neste aspecto e são poucos os professores cooperantes (13.3%) que dizem que **sempre** teve influência bem como são poucos os professores (13.3%) que afirmam que este conteúdo exerceu sempre influência na acção docente.

Um item onde se observa concordância entre os dois grupos da amostra é o da *adequação da prática ao processo de ensino-aprendizagem*. No sector dos formandos, a maioria dos estagiários (63.3%) reconhece que a adequação da prática ao processo de ensino-aprendizagem influenciou **muitas vezes** a leccionação, enquanto 26.7% afirmam que este item teve **poucas vezes** influência na acção prática e 10% entendem que a influência **sempre** se fez sentir no processo de ensino. Não há qualquer estagiário que reconheça que este item nunca exerceu influência na prática docente. No sector dos professores cooperantes, a maioria dos professores (53.3%) entende que este item exerceu **muitas vezes** influência na acção docente, enquanto 40% reconhecem que essa influência se manifestou **sempre**. E, apesar de haver 6.7% dos professores a reconhecer que este conteúdo foi **poucas vezes** influente, nenhum professor afirma que a reflexão sobre este item **nunca** influenciou a acção docente.

Um item onde não há consenso entre os estagiários é a *gestão do comportamento inadequado dos alunos*: 43.3% dos estagiários são de opinião que a influência deste item se exerceu **sempre**, contra 33.3% que afirmam que foi **poucas vezes** e 23.3% que dizem que foi **muitas vezes**. Entre os cooperantes, a maioria dos professores (60%) declara que a influência se exerceu **muitas vezes** sobre as práticas docentes, vários professores (33.3%) entendem que este item foi **sempre** influente e apenas um deles (6.7%) assinala que influenciou **poucas vezes** a acção docente. Também nenhum dos professores (0%) reconhece que **nunca** ocorreu influência deste item sobre a acção docente.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação	Nunca	3	(10.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	15	(50.0)	2	(13.3)
	Muitas vezes	11	(36.7)	11	(73.3)
	Sempre	1	(3.3)	2	(13.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	9,309(a)	3	.025

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.00.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Adequação da prática ao processo de aprendizagem	Nunca	0	(0.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	8	(26.7)	1	(6.7)
	Muitas vezes	19	(63.3)	8	(53.3)
	Sempre	3	(10.0)	6	(40.0)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	6,667(a)	2	.036

a. 2 células (33.3%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3.00.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Gestão do comportamento inadequado dos alunos	Nunca	0	(0.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	10	(33.3)	1	(6.7)
	Muitas vezes	7	(23.3)	9	(60.0)
	Sempre	13	(43.3)	5	(33.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	6,940(a)	2	.031

a. 1 células (16.7%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3.67.

As metodologias de trabalho são um item em que não existe concordância entre os dois sectores da amostra. Assim, os estagiários dividem-se quanto à sua influência na leccionação: são ligeiramente mais os formandos (43.3%) que dizem que **poucas vezes** influenciou a acção docente contra aqueles (40%) que afirmam que influenciou **muitas vezes**. Há ainda 10% de formandos a reconhecerem que **nunca** sofreram a influência deste conteúdo e 6.7% que reconhecem que **sempre** foram influenciados. Entre os professores cooperantes, a maioria deles (73.3%) declara que o item influenciou **muitas vezes** a docência, enquanto 26.7% dos professores considera que essa influência se exerceu **sempre**. Por sinal, nenhum professor cooperante (0%) reconhece que a influência das metodologias de trabalho **nunca** ou sequer **poucas vezes** se fez sentir.

Um item onde os dois sectores da amostra manifestam concordância é o da *criação de um ambiente produtivo na sala de aula*. Assim, a maioria dos formandos (51.7%) concorda com o valor atribuído pela maior parte dos professores cooperantes (66.7%) à influência que a

criação de um ambiente produtivo na sala de aula tem na interacção lectiva: **muitas vezes**. Dentro do grupo dos formandos, 34.5% deles considera que este item teve **poucas vezes** influência na acção docente, 10.3% consideram que essa influência existiu **sempre**, enquanto 3.4% declaram que a docência **nunca** foi influenciada por este conteúdo. E, se entre os professores cooperantes, 33.3% declaram que este item sempre influenciou a docência, nenhum professor (0%) considera que a influência deste conteúdo se fez sentir **poucas vezes** ou **nunca**.

Quanto à *utilização de espaços e materiais*, não há concordância entre os dois sectores da amostra. Dentro do grupo dos formandos, 46.7% dos estagiários consideram que a sua influência sobre a acção docente se fez sentir **poucas vezes** e 43.3% afirmam que foi **muitas vezes**, 6.7% entendem que foi sempre e apenas um estagiário (3.3%) declara que **nunca** ocorreu influência deste item na acção docente. Curiosamente, existe um número de estagiários a declarar que a influência ocorreu sempre e muitas vezes igual ao número de estagiários que declaram que foi poucas vezes e sempre. Dentro do grupo de professores cooperantes, a maioria dos professores (73.3%) afirma que a influência deste item se fez sentir **muitas vezes**, contra 20% dos que reconhecem que dizem que foi **sempre** e 6.7% que afirmam que foi **poucas vezes**. Nenhum professor cooperante (0%) reconhece que este item nunca exerceu influência.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Metodologias de trabalho	Nunca	3	(10.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	13	(43.3)	0	(0.0)
	Muitas vezes	12	(40.0)	11	(73.3)
	Sempre	2	(6.7)	4	(26.7)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
<i>Qui-quadrado</i> de Pearson	13,174(a)	3	.004

a. 5 células (62.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.00.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Criação de um ambiente produtivo na sala de aula	Nunca	1	(3.4)	0	(0.0)
	Poucas vezes	10	(34.5)	0	(0.0)
	Muitas vezes	15	(51.7)	10	(66.7)
	Sempre	3	(10.3)	5	(33.3)
Total		29	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
<i>Qui-quadrado</i> de Pearson	8,952(a)	3	.030

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.34.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Utilização de espaços e materiais	Nunca	1	(3.3)	0	(0.0)
	Poucas vezes	14	(46.7)	1	(6.7)
	Muitas vezes	13	(43.3)	11	(73.3)
	Sempre	2	(6.7)	3	(20.0)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de *Qui-quadrado*

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
<i>Qui-quadrado</i> de Pearson	8,588(a)	3	.035

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.33.

Em relação à influência da *dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.* sobre a acção docente, não existe concordância entre os dois sectores da amostra. Assim, a maioria dos formandos (56.7%) concorda que se fez sentir **poucas vezes** na prática, enquanto 26.7% declaram que **nunca** se fez sentir, 13.3% reconhecem que se fez sentir **muitas vezes** a sua influência e apenas um estagiário (3.3%) afirma que **sempre** foi influenciado por este conteúdo. Entre os professores cooperantes, a opinião não é consensual: são mais aqueles (46.7%) que dizem que foi **muitas vezes** influente contra 33.3% que declaram que foi **poucas vezes** influente e 20% que afirmam que foi **sempre** influente. Não há nenhum deles (0%) a reconhecer que a influência deste item nunca ocorreu.

Um outro item onde não há uma maioria opinativa consensual, quer entre estagiários, quer entre professores cooperantes, é a participação *individual nas actividades da escola*. Entre os formandos, a maioria deles (73.4%) reconhece que a participação individual nas actividades da escola teve uma influência reduzida ou nula: 46.7% afirmam que foram **poucas vezes** influenciados na sua prática e 26.7% declaram que **nunca** foram influenciados. Existem ainda 20% de formandos que reconhecem que a influência deste item se fez sentir **muitas vezes** e 6.7% que afirmam que essa influência ocorreu **sempre**. Entre os professores cooperantes, 46.7% entendem que a influência ocorreu **muitas vezes**, 26.7% dizem que foi **poucas vezes** e outros 26.7% afirmam que ocorreu **sempre**, mas

nenhum professor (0%) afirma que este item **nunca** ocorreu influenciou a docência.

Um item em que se observa discordância entre os dois grupos da amostra é o da *colaboração na identificação e resolução de problemas educativos*. Assim, metade dos estagiários (50%) confessa que a sua prática foi **poucas vezes** influenciada por este item, enquanto 43.3% reconhecem ter sido influenciados **muitas vezes** e 6.7% afirmam **nunca** ter sido influenciados na acção docente. Curiosamente, nenhum formando declara ter sido a sua acção docente **sempre** influenciada por este conteúdo. Por outro lado, a maioria dos professores cooperantes (53.3%) declara que este item exerceu **muitas vezes** influência na acção dos estagiários, enquanto 26.7% afirmam que a influência ocorreu **poucas vezes** e 20% dizem que a docência dos estagiários foi **sempre** influenciada por este conteúdo. Não há nenhum professor cooperante (0%) que declare que este item **nunca** influenciou os formandos nas suas práticas.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.	Nunca	8	(26.7)	0	(0.0)
	Poucas vezes	17	(56.7)	5	(33.3)
	Muitas vezes	4	(13.3)	7	(46.7)
	Sempre	1	(3.3)	3	(20.0)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	12,784(a)	3	.005

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.33

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Participação individual nas actividades da escola	Nunca	8	(26.7)	0	(0.0)
	Poucas vezes	14	(46.7)	4	(26.7)
	Muitas vezes	6	(20.0)	7	(46.7)
	Sempre	2	(6.7)	4	(26.7)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	10,462(a)	3	.015

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2.00

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos	Nunca	2	(6.7)	0	(0.0)
	Poucas vezes	15	(50.0)	4	(26.7)
	Muitas vezes	13	(43.3)	8	(53.3)
	Sempre	0	(0.0)	3	(20.0)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	8,504(a)	3	.037

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 0.67.

10.3.1.3. Análise da contingência do terceiro conjunto de questões

Em relação ao terceiro conjunto de questões, encontramos também um grupo de variáveis (nove) que não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre si atendendo à prova do *Qui-quadrado* de Pearson. Por outro lado, deparamo-nos aqui com seis itens que possuem significância estatística, segundo as provas de *Qui-quadrado* de Pearson.

Observamos que existem diferenças significativas de 95% nos seguintes itens: (4) colaboração; (5) negociação; (7) análise crítica; (8) encorajamento; (12) trabalhos de campo; (14) consulta de documentos e pesquisa bibliográfica.

Tabela 61: Síntese das contingências (estagiário - professor cooperante) no terceiro conjunto de questões

Variáveis		Estagiário – prof. cooperante		
		χ^2	gl	P
1	Motivação	5.000	3	.172
2	Informação	6.221	3	.101
3	Questionamento	4.469	2	.107
4	Colaboração	7.657	2	.022
5	Negociação	8.162	3	.043
6	Clarificação de ideias	4.653	3	.199
7	Análise crítica	13.446	3	.004
8	Encorajamento	18.501	2	.000
9	Observação sistemática e participante	4.212	2	.122
10	Trabalhos adicionais	5.184	3	.159
11	Registos	1.538	3	.674
12	Trabalhos de campo	9.430	3	.024
13	Diálogo	2.992	2	.224
14	Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica	13.800	3	.003
15	Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado	1.397	3	.706

Também aqui procedemos à análise do cruzamento de cada uma das variáveis com os dois sectores da amostra e respectivas tabelas de contingência.

Apresentamos de imediato uma análise mais detalhada dos itens estatisticamente significativos:

No que diz respeito às estratégias didácticas utilizadas para resolver situações problemáticas durante o estágio, a *colaboração* é uma estratégia que a maioria dos estagiários (53.3%) confessa ter sido **muitas**

vezes incentivada a recorrer, discordando da maior parte dos professores cooperantes (60%) que afirma que **sempre** os incentivou. Não existe nenhum formando (0%) nem nenhum professor cooperante (0%) que confessem que **nunca** houve estimulação para recorrer a esta estratégia didáctica. Existem, contudo, alguns estagiários (26.7%) a declarar que recorreram **poucas vezes** à colaboração e vários deles (20%) a confessarem que **sempre** a utilizaram durante a prática. Entre os professores cooperantes, 33.3% deles confessam ter incentivado **muitas vezes** e apenas um professor cooperante (6.7%) reconhece que o fez **poucas vezes**.

Face à estratégia didáctica da *negociação*, a maioria dos estagiários (63.3%) confessa que foi **poucas vezes** estimulada a sua utilização, discordando da maior parte dos professores cooperantes (53.3%) que reconhece que **muitas vezes** os incentivou a usá-la para a resolução de problemas. Entre os estagiários, alguns deles (20%) reconhecem ter recorrido a esta estratégia **muitas vezes**, 10% dos formandos dizem que recorreram **sempre** e são poucos os formandos (6.7%) que dizem que **nunca** o fizeram. Por sinal, esta é uma estratégia em que um professor cooperante (6.7%) reconhece que **nunca** incentivou os formandos, mas em que há alguns professores (20%) que declaram que o incentivo decorreu **poucas vezes** e igual número deles (20%) a afirmar que ocorreu **sempre**.

Quanto à *análise crítica* não existe concordância entre os dois sectores da amostra. Assim, entre os estagiários (76.7%), existe o reconhecimento de que esta foi uma estratégia didáctica a que recorreram para resolver situações problemáticas durante o estágio, divergindo apenas entre eles quanto à frequência com que o fizeram. Assim, é maior o grupo daqueles estagiários (36.7%) que declaram que recorreram **poucas vezes** à análise crítica como estratégia didáctica no processo de ensino-aprendizagem, em comparação com aqueles formandos (26.7%) que afirmam tê-la utilizado **poucas vezes** e com outros estagiários

(13.3%) que declaram tê-lo feito **sempre**. Existem vários estagiários (23.3%) que confessam que **nunca** recorreram a esta estratégia, mas nenhum professor cooperante (0%) reconhece tal facto. Entre os professores cooperantes, também é reconhecido que a análise crítica foi uma estratégia a que os formandos recorreram na prática pedagógica, sendo que a maioria deles (53.3%) declara que **sempre** incentivou a utilização desta estratégia, contra a opinião de vários outros professores (40%) que afirmam que o fizeram **muitas vezes** e de apenas um professor cooperante (6.7%) a dizer que o fez **poucas vezes**.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Colaboração	Nunca	0	(0.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	8	(26.7)	1	(6.7)
	Muitas vezes	16	(53.3)	5	(33.3)
	Sempre	6	(20.0)	9	(60.0)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
<i>Qui-quadrado</i> de Pearson	7.657(a)	2	.022

a. 1 célula (16.7%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3.00

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Negociação	Nunca	2	(6.7)	1	(6.7)
	Poucas vezes	19	(63.3)	3	(20.0)
	Muitas vezes	6	(20.0)	8	(53.3)
	Sempre	3	(10.0)	3	(20.0)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	8.162(a)	3	.043

a. 5 células (62.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.00.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Análise crítica	Nunca	7	(23.3)	0	(0.0)
	Poucas vezes	11	(36.7)	1	(6.7)
	Muitas vezes	8	(26.7)	6	(40.0)
	Sempre	4	(13.3)	8	(53.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	13.446(a)	3	.004

a. 5 células (62.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2.33.

A predominância entre os estagiários (63.3%) é para reconhecer o *encorajamento* como uma estratégia a que recorreram **muitas vezes**, o que não é concordante com a opinião da grande maioria dos professores cooperantes (86.7%) que declaram que foi **sempre**. E, se existem alguns formandos (20%) que declaram ter recorrido **sempre** a esta estratégia, também há alguns estagiários (16.7%) que reconhecem ter utilizado **poucas vezes** o encorajamento nas suas práticas. Entre os professores cooperantes, 6.7% declaram que esta estratégia foi **muitas vezes** utilizada e igual número de professores (6.7%) afirmam que foi **poucas**

vezes usada. Curiosamente, nenhum estagiário (0%) nem nenhum professor cooperante (0%) reconhecem que esta estratégia **nunca** foi usada na prática.

Por sua vez, os *trabalhos de campo* são reconhecidos pela maioria dos estagiários (63.3%) como tendo sido uma estratégia didáctica **poucas vezes** utilizada contrariamente à opinião da maioria dos professores cooperantes (60%) que diz que foi **muitas vezes** usada para resolver situações problemáticas. E, apesar de haver poucos estagiários (10%) a reconhecerem que **nunca** utilizaram esta estratégia, existem alguns formandos (20%) que afirmam que usaram os trabalhos de campo **muitas vezes** e 6.7% a dizerem que usaram **sempre**. Entre os professores cooperantes, nenhum professor (0%) declara que esta estratégia didáctica **nunca** foi usada, mas alguns deles (26.7%) reconhecem que foi utilizada **poucas vezes**, assim como são poucos os professores (13.3%) que apelaram **sempre** ao recurso a este item para resolver problemas da prática.

Quanto à *consulta de documentos e pesquisa bibliográfica* usada durante o estágio, a maior percentagem de estagiários (40%) confessa que **poucas vezes** utilizou esta estratégia didáctica, contra a opinião da maioria dos professores cooperantes (66.7%) que afirma que foi utilizada **muitas vezes** em situações problemáticas da prática. Entre os formandos, 33.3% deles confessam **nunca** ter utilizado esta estratégia, 16.7% afirmam que a recorreram a ela **muitas vezes** e 10% dos formandos dizem que **sempre** recorrem a ela. Dentro do grupo dos professores cooperantes, existem alguns professores (20%) a reconhecerem que **poucas vezes** incentivaram a utilização da consulta de documentos e pesquisa bibliográfica durante o estágio e são poucos os professores (13.3%) que afirmam tê-lo feito **sempre**. Nenhum professor cooperante (0%) declara que **nunca** estimulou os formandos a recorrer a esta estratégia.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Encorajamento	Nunca	0	(0.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	5	(16.7)	1	(6.7)
	Muitas vezes	19	(63.3)	1	(6.7)
	Sempre	6	(20.0)	13	(86.7)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	18.501(a)	2	.000

a. 2 células (33.3%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2.00.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Trabalhos de campo	Nunca	3	(10.0)	0	(0.0)
	Poucas vezes	19	(63.3)	4	(26.7)
	Muitas vezes	6	(20.0)	9	(60.0)
	Sempre	2	(6.7)	2	(13.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	9.430(a)	3	.024

a. 4 células (50.0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.00.

Tabela de contingência

		Sectores			
		Estagiário		Prof. Cooperante	
		N	(%)	N	(%)
Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica	Nunca	10	(33.3)	0	(0.0)
	Poucas vezes	12	(40.0)	3	(20.0)
	Muitas vezes	5	(16.7)	10	(66.7)
	Sempre	3	(10.0)	2	(13.3)
Total		30	(100.0)	15	(100.0)

Teste de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bicaudal)
Qui-quadrado de Pearson	13.800(a)	3	.003

a. 4 células (37.5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1.67.

10.4. Análise multivariada: análise factorial

Utilizamos a análise factorial para encontrar grupos de variáveis com significado comum (factores), reduzindo o número de dimensões necessárias capazes de explicar o máximo de informação contida nos dados e, ao sintetizarmos as variáveis, podemos compreender melhor os objectivos do nosso estudo. Para tal, realizamos uma análise factorial a cada uma das três partes que compõem o questionário: estimulação da presença de conteúdos nas reflexões, influência da estimulação reflexiva na acção docente e frequência da estimulação para recorrer a estratégias didácticas. As características dos factores surgem condicionadas pela matriz das correlações. A existência de muitas correlações altas entre as variáveis indica que há informação redundante e poucos factores explicarão grande parte da variabilidade total. Pelo contrário, a existência de correlações baixas entre as variáveis indica que há pouca informação

redundante, pelo que são necessários muitos factores para explicar uma parte substancial da variabilidade.

À partida não se podem especificar quantos factores se vão obter, mas quando extraídos, escolhem-se os que expliquem maior quantidade de variância.

Para facilitar a interpretação dos factores que é algo difícil de realizar, torna-se necessário rodar a matriz factorial para redistribuir a variância neles contida. A rotação mais utilizada é a ortogonal varimax que minimiza o número de itens com pesos elevados em cada factor, garantindo-se assim que não haverá dois factores com a mesma distribuição.

Após identificarmos a maior carga de cada item, definimos os factores a partir dos itens que se integram em cada factor. Como ponto de corte elegemos 0.40 para a selecção dos diversos factores em cada um dos conjuntos de itens.

10.4.1. Análise factorial I: Estimulação da presença de conteúdos nas reflexões

Antes de realizar a análise factorial, realizamos o teste de esfericidade de *Bartlett*, que revelou um *Qui-quadrado* aproximado de 755.353, significativo a .000 e o índice de *Kaiser-Meyer-Olkin* que foi de .726 considerando-se bom. De acordo com estes dados, procedemos à realização de uma análise factorial através do método de Análise dos Componentes Principais (Principal Component Analysis), com rotação de variáveis segundo o critério “Varimax” com Kaiser. Os resultados foram os seguintes:

Tabela 62: KMO e teste de Bartlett da análise factorial I

Medida de adequação amostral de Kaiser-Meyer-Olkin		.726
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	755.353
	Gl	300
	Sig.	.000

Atendendo ao quadro das comunalidades que se apresenta a seguir, as variáveis com maior percentagem são:

- Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem) com 84.8%.
- Os objectivos didácticos com 83.3%.
- Os conteúdos didácticos com 81.8%.
- As competências profissionais com 81.5%.
- As implicações ético-morais das opções com 81.4%.
- O relacionamento com colegas e outros professores e os constrangimentos à prática, ambos com 80.3%.
- O comportamento disciplinar dos alunos com 80%.

Tabela 63: Comunalidades da análise factorial I

Variáveis		Inicial	Extracção
1	A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)	1.000	.578
2	A motivação dos alunos para as tarefas escolares	1.000	.660
3	Os objectivos didácticos	1.000	.833
4	Os conteúdos didácticos	1.000	.818
5	A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem	1.000	.716
6	A diferenciação e individualização do ensino	1.000	.703
7	A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)	1.000	.688
8	A gestão temporal das actividades	1.000	.691
9	A adequação da planificação	1.000	.447
10	A receptividade dos alunos	1.000	.735
11	As necessidades e prioridades dos alunos	1.000	.748
12	O desenvolvimento da autonomia dos alunos	1.000	.774
13	O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social	1.000	.794
14	O relacionamento com os pais ou encarregados de educação	1.000	.725
15	O relacionamento com colegas e outros professores	1.000	.803
16	O contexto de trabalho	1.000	.716
17	Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)	1.000	.848
18	A comunicação pedagógica	1.000	.796
19	O comportamento disciplinar dos alunos	1.000	.800
20	A avaliação/progresso dos alunos	1.000	.689
21	As concepções de educação	1.000	.689
22	As implicações ético-morais das opções	1.000	.814
23	A adequação das práticas ao contexto escolar	1.000	.748
24	Os constrangimentos à prática	1.000	.803
25	As competências profissionais	1.000	.815

Método de extracção: Análise de componentes principais

De igual forma apresentamos o quadro da variância, ao qual aplicamos o Método de Extracção de Componentes Principais, que permite conhecer a variância entre as vinte e cinco variáveis que

compõem o primeiro conjunto de questões. Neste caso, existem seis componentes ou factores que explicam a totalidade de todas elas, com 73.725% da variância total: 40.4% (factor 1), 12.3% (factor 2), 8.1% (factor 3), 4.5% (factor 4), 4.3% (factor 5) e 4% (factor 6,) o que é um resultado muito bom:

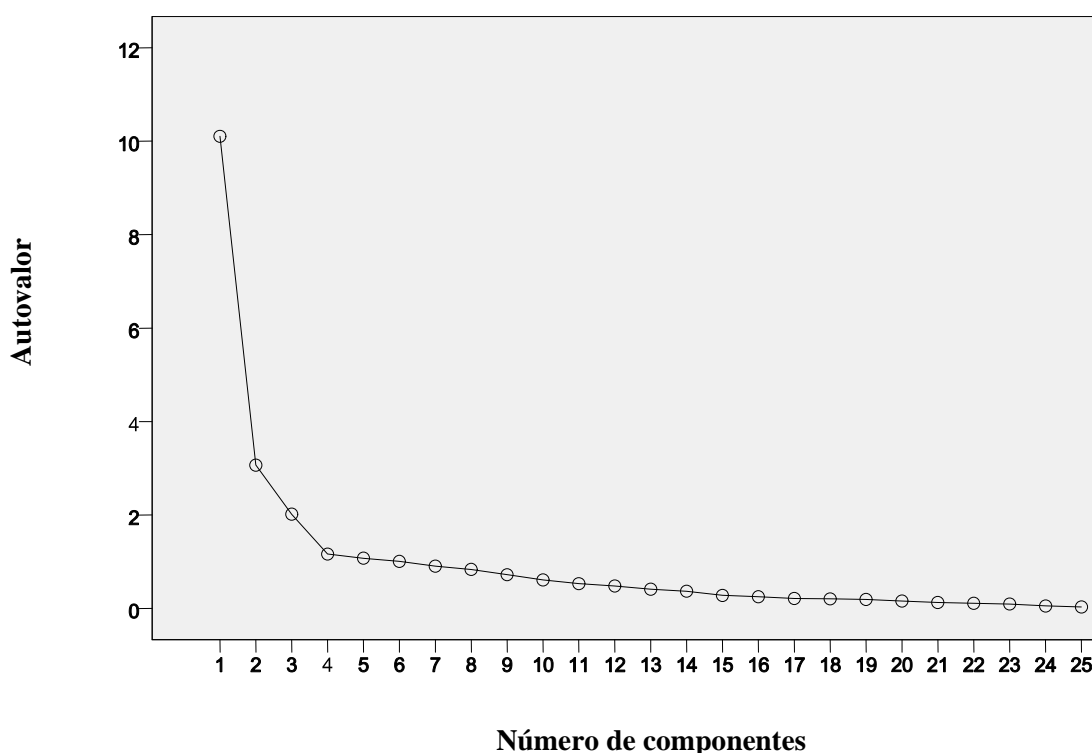
Tabela 64: Total de variância explicada da análise factorial I

Componente	Autovalores iniciais			Soma de saturações ao quadrado da extracção			Soma das saturações ao quadrado da rotação		
	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada
1	10.105	40.421	40.421	10.105	40.421	40.421	7.080	28.321	28.321
2	3.067	12.269	52.690	3.067	12.269	52.690	3.106	12.425	40.707
3	2.016	8.066	60.756	2.016	8.066	60.756	2.410	9.639	50.388
4	1.164	4.656	65.411	1.164	4.656	65.411	2.138	8.554	58.940
5	1.073	4.291	69.702	1.073	4.291	69.702	2.025	8.100	67.040
6	1.006	4.023	73.725	1.006	4.023	73.725	1.671	6.685	73.725
7	.904	3.615	77.340						
8	.833	3.331	80.671						
9	.722	2.889	83.560						
10	.608	2.434	85.994						
11	.531	2.123	88.117						
12	.481	1.924	90.041						
13	.411	1.643	91.684						
14	.367	1.470	93.154						
15	.278	1.112	94.266						
16	.249	.998	95.264						
17	.212	.849	96.113						
18	.204	.816	96.929						
19	.193	.770	97.699						
20	.159	.637	98.336						

21	.128	.513	98.848
22	.108	.433	99.281
23	.095	.381	99.663
24	.053	.213	99.876
25	.031	.124	100.000

No teste de sedimentação de Cattell podemos observar graficamente a magnitude dos autovalores que permitiram conhecer o número óptimo de factores presentes, no nosso caso, todos aqueles que sejam superiores ao valor 1 (6 factores):

Gráfico 11: Gráfico de sedimentação da análise factorial I



De imediato, apresentamos o quadro com os resultados que nos indicam qual o contributo de cada variável para cada um dos seis factores ou componentes, dotando-os de significado e identidade, como dimensões aglutinadoras de toda esta parte do questionário com uma capacidade explicativa estatisticamente superior. Como já afirmamos anteriormente, tratamos de seleccionar aquelas variáveis que contribuem com mais de .4 para o referido factor (± 0.4).

O método de extracção usado é o de Componentes Principais e o método de rotação de variáveis é o de “Varimax” normalizado com Kaiser:

Tabela 65: Matriz de componentes da análise factorial I

Matriz de Componentes		Componentes					
		1	2	3	4	5	6
22	As implicações ético-morais das opções	.840	- .293	.101	.064	- .091	.023
15	O relacionamento com colegas e outros professores	.823	- .240	.078	- .039	- .210	.129
13	O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social	.813	- .245	.174	.032	- .187	.076
16	O contexto de trabalho	.808	.024	.149	- .016	.175	.097
12	O desenvolvimento da autonomia dos alunos	.795	- .296	- .092	- .195	.005	- .095
21	As concepções de educação	.779	- .274	- .060	- .054	.015	- .010
25	As competências profissionais	.747	- .434	- .017	.236	.109	- .002
10	A receptividade dos alunos	.724	- .226	- .198	- .345	- .036	.022
5	A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem	.716	.381	- .154	.005	- .127	.134
11	As necessidades e prioridades dos alunos	.703	- .181	- .293	- .225	.161	- .245
6	A diferenciação e individualização do ensino	.668	- .283	.125	- .255	.298	.087
14	O relacionamento com os pais ou encarregados de educação	.653	- .029	.175	- .165	- .478	.104
23	A adequação das práticas ao contexto escolar	.653	.010	- .068	.460	- .321	- .053
18	A comunicação pedagógica	.642	.301	.042	- .053	- .006	- .537
20	A avaliação/progresso dos alunos	.634	.139	- .048	.302	.243	- .341
24	Os constrangimentos à prática	.596	- .310	- .020	.548	.144	.175

7	A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)	.552	.440	.040	.096	.258	.334
2	A motivação dos alunos para as tarefas escolares	.551	.161	-.498	-.076	.035	-.275
9	A adequação da planificação	.503	.212	.198	-.021	.084	.321
4	Os conteúdos didácticos	.393	.663	-.428	-.093	-.002	.179
1	A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)	.244	.641	-.094	.216	-.175	-.143
3	Os objectivos didácticos	.329	.527	-.619	-.057	-.031	.242
19	O comportamento disciplinar dos alunos	.302	.528	.606	.102	-.162	-.163
8	A gestão temporal das actividades	.388	.360	.528	-.327	-.158	-.029
17	As condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)	.434	.443	.470	-.042	.491	-.013

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

a. Extraídos 6 componentes

Tabela 66: Matriz de componentes rodados da análise factorial I

Matriz de componentes rodados		Componentes					
		1	2	3	4	5	6
12	O desenvolvimento da autonomia dos alunos	.836	.088	.028	.105	.062	.227
10	A receptividade dos alunos	.820	.223	-.006	-.046	.023	.106
15	O relacionamento com colegas e outros professores	.795	.110	.234	.315	.063	-.029
22	As implicações ético-morais das opções	.778	.015	.172	.391	.122	.103
21	As concepções de educação	.764	.092	.022	.235	.115	.165
13	O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social	.753	.023	.280	.370	.100	.014
6	A diferenciação e individualização do ensino	.730	-.064	-.029	-.011	.399	.080
11	As necessidades e prioridades dos alunos	.709	.199	-.127	-.016	.062	.432
25	As competências profissionais	.701	-.075	-.112	.499	.160	.175
14	O relacionamento com os pais ou encarregados de educação	.621	.173	.510	.159	-.101	-.122
16	O contexto de trabalho	.610	.171	.197	.233	.447	.146
3	Os objectivos didácticos	.073	.902	-.100	.001	.043	.044
4	Os conteúdos didácticos	.053	.872	.100	-.036	.175	.113
5	A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem	.399	.615	.290	.218	.184	.115
1	A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)	-.192	.524	.379	.198	.035	.285
2	A motivação dos alunos para as tarefas escolares	.388	.505	-.088	.035	-.067	.491
19	O comportamento disciplinar dos alunos	-.091	.032	.808	.141	.297	.175
8	A gestão temporal das actividades	.230	.056	.724	-.186	.276	.015
24	Os constrangimentos à prática	.415	-.011	-.172	.735	.245	.048

23	A adequação das práticas ao contexto escolar	.360	.251	.244	.674	-.100	.179
17	As condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)	.073	.060	.362	-.025	.800	.259
7	A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)	.180	.481	.163	.209	.595	.000
9	A adequação da planificação	.300	.245	.256	.147	.439	-.131
18	A comunicação pedagógica	.338	.221	.409	.056	.097	.673
20	A avaliação/progresso dos alunos	.278	.168	.077	.381	.276	.597

Método de extracção: Análise de componentes principais.

Método de rotação: Normalização Varimax com Kaiser.

a. A rotação convergiu em 9 iterações

A partir destes resultados podemos interpretar os seguintes factores e as variáveis que os integram:

Factor 1, composto por itens relacionados com o que consideramos um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide e, por isso, o denominamos de **Integração teoria-prática**:

- O desenvolvimento da autonomia dos alunos.
- A receptividade dos alunos.
- O relacionamento com colegas e outros professores
- As concepções de educação.
- As implicações ético-morais das opções.
- A diferenciação e individualização do ensino.
- As necessidades e prioridades dos alunos.
- O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social.
- As competências profissionais
- O relacionamento com os pais ou encarregados de educação.
- O contexto de trabalho.
- Os constrangimentos à prática.

Factor 2, composto por itens que fazem referência a aspectos que têm a ver com a necessidade de racionalizar a acção didáctica considerando-se uma série de factores que irão influenciar a tomada de decisões e, por essa razão, o chamamos de **Tomada de decisões instrutivas**:

- Os objectivos didácticos.
- Os conteúdos didácticos.
- A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem.
- A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc.).
- A motivação dos alunos para as tarefas escolares.

- A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...).

Factor 3, integra itens relacionados com a capacidade de criar um ambiente ordeiro e lidar com o comportamento dos alunos e, daí, o etiquetamos de **Estratégias comunicacionais**:

- O comportamento disciplinar dos alunos.
- O relacionamento com os pais ou encarregados de educação.
- A gestão temporal das actividades.
- A comunicação pedagógica.

Factor 4 que, pelo conteúdo dos seus itens relacionado com a capacidade para identificar e analisar os problemas, o denominamos de **Habilidades Reflexivas**:

- As competências profissionais.
- Os constrangimentos à prática.
- Adequação das práticas ao contexto escolar.

Factor 5, composto por itens que apelam à capacidade de examinar os recursos e limitações existentes e, por essa razão, o chamamos de **Desenvolvimento reflexivo**:

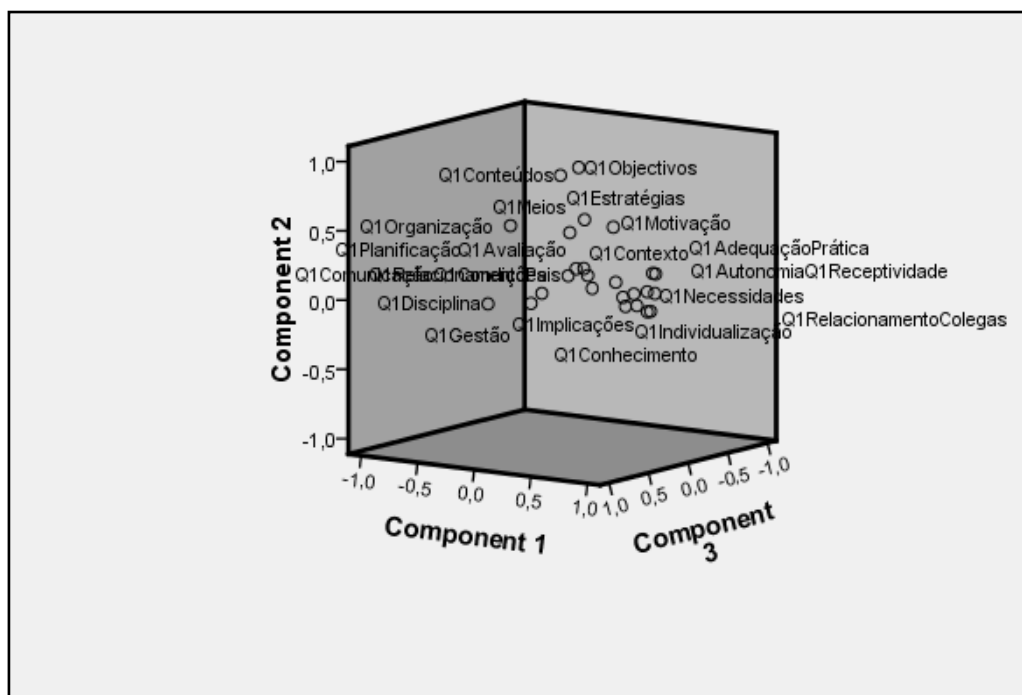
- O contexto de trabalho.
- As condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem).
- A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...).
- A adequação da planificação.

Factor 6, composto por itens cujo conteúdo se relaciona com a avaliação interna centrada nas actividades práticas e abrangendo o desempenho docente e o progresso de cada aluno e, daí, o etiquetamos de **Avaliação**:

- As necessidades e prioridades dos alunos.
- A motivação dos alunos.
- A comunicação pedagógica.
- A avaliação/progresso dos alunos.

No gráfico que a seguir apresentamos, podemos verificar os seis componentes das variáveis que os integram:

Gráfico 12: Gráfico de componentes no espaço rodado da análise factorial I



10.4.2. Análise factorial II: Influência da estimulação reflexiva na acção docente

No segundo conjunto de questões, antes de efectuarmos a análise factorial, realizamos o teste de esfericidade de Bartlett, que apresentou um *Qui-quadrado* aproximado de 464.666, 153 gl, significativo a .000 e o índice de Kaiser-Meyer-Olkin que foi de .735, considerando-se bom. A análise factorial mediante o método de Análise dos Componentes Principais (PCA), com rotação de variáveis segundo o critério “Varimax” com Kaiser, apresentou os seguintes resultados:

Tabela 67: KMO e teste de Bartlett da análise factorial II

Medida de adequação amostral de Kaiser-Meyer-Olkin		.735
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	464.666
	Gl	153
	Sig.	.000

No quadro das comunalidades as variáveis com percentagens mais altas são:

- Participação individual nas actividades da escola com 84.3%.
- Criação de regras e procedimentos da turma com 83%.
- Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação com 82.8%.
- Utilização de espaços e materiais com 82%.
- Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc. com 81.7%
- Adequação da prática ao processo de aprendizagem com 81.4%

Tabela 68: Comunalidades da análise factorial II

Variáveis		Inicial	Extracção
1	Seleccção e articulação lógica dos conteúdos didácticos	1.000	.741
2	Seleccção e diversificação de estratégias	1.000	.682
3	Concepção de materiais didácticos	1.000	.685
4	Gestão temporal dos conteúdos	1.000	.644
5	Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação	1.000	.828
6	Adequação da prática ao processo de aprendizagem	1.000	.814
7	Organização do trabalho na sala de aula	1.000	.633
8	Gestão do comportamento inadequado dos alunos	1.000	.727
9	Criação de regras e procedimentos da turma	1.000	.830
10	Concretização de actividades de avaliação	1.000	.714
11	Gestão das actividades na sala de aula	1.000	.567
12	Metodologias de trabalho	1.000	.729
13	Criação de um ambiente produtivo na sala de aula	1.000	.731
14	Apoio individualizado aos alunos	1.000	.791
15	Utilização de espaços e materiais	1.000	.820
16	Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.	1.000	.817
17	Participação individual nas actividades da escola	1.000	.843
18	Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos	1.000	.723

Método de extracção: Análise de componentes principais

De igual forma, apresentamos o quadro da variância que permite conhecer a variância entre as dezoito variáveis das quais derivam cinco componentes ou factores que explicam a totalidade de todas elas com 73.997% da variância total: 39.4% (factor 1), 14.1% (factor 2), 7.9% (factor 3), 6.9% (factor 4 e 5.8% (factor 5), o que é um resultado muito bom.

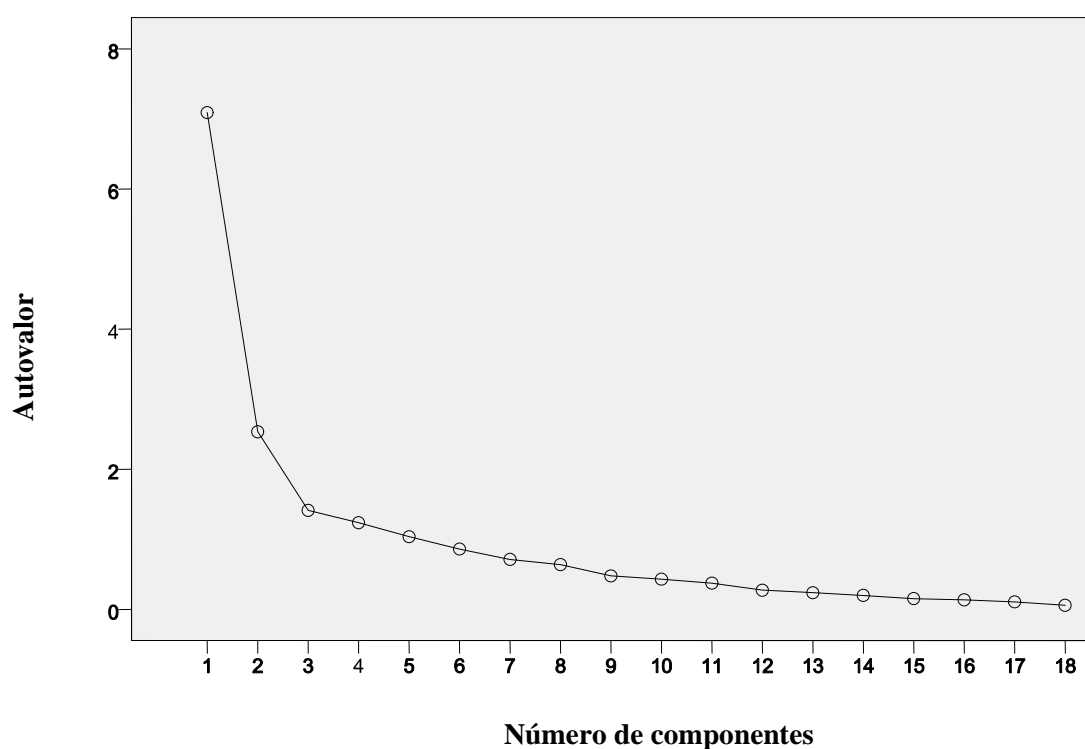
Tabela 69: Total de variância explicada da análise factorial II

Componente	Autovalores iniciais			Soma de saturações ao quadrado da extracção			Soma das saturações ao quadrado da rotação		
	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada
1	7.092	39.401	39.401	7.092	39.401	39.401	3.321	18.448	18.448
2	2.536	14.089	53.490	2.536	14.089	53.490	2.986	16.591	35.039
3	1.414	7.858	61.348	1.414	7.858	61.348	2.709	15.052	50.091
4	1.238	6.876	68.224	1.238	6.876	68.224	2.654	14.746	64.838
5	1.039	5.773	73.997	1.039	5.773	73.997	1.649	9.160	73.997
6	.862	4.789	78.786						
7	.714	3.965	82.751						
8	.641	3.562	86.313						
9	.480	2.667	88.980						
10	.432	2.399	91.379						
11	.376	2.089	93.468						
12	.275	1.526	94.994						
13	.239	1.330	96.324						
14	.201	1.118	97.442						
15	.154	.857	98.299						
16	.138	.768	99.068						
17	.109	.604	99.671						
18	.059	.329	100.000						

Método de extracção: Análise de componentes principais

O teste de Cattell reflecte graficamente a magnitude dos autovalores que permitiram conhecer o número óptimo de factores presentes, no nosso caso, todos aqueles que sejam superiores ao valor 1 (5 factores).

Gráfico 13: Gráfico de sedimentação da análise factorial II



A seguir apresentamos o quadro com os resultados que nos indicam qual o contributo de cada variável para cada um dos cinco factores ou componentes. Seleccionamos aquelas variáveis que contribuem com mais de .4 para o referido factor (± 0.4).

O método de extracção seguido é o de Componentes Principais e o método de rotação de variáveis é o de “Varimax” normalizado com Kaiser:

Tabela 70: Matriz de componentes da análise factorial II

Matriz de Componentes		Componentes				
		1	2	3	4	5
1	Seleção e articulação lógica dos conteúdos didácticos	.796	.163	.075	-.185	-.200
10	Concretização de actividades de avaliação	.746	.038	-.377	.075	-.089
2	Seleção e diversificação de estratégias	.743	.058	-.142	-.140	-.295
5	Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação	.710	-.072	-.421	-.375	-.038
4	Gestão temporal dos conteúdos	.683	.139	.029	-.253	-.304
16	Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.	.665	-.604	.074	.022	-.058
11	Gestão das actividades na sala de aula	.659	.012	-.218	-.083	.280
15	Utilização de espaços e materiais	.634	.054	-.454	.306	.340
6	Adequação da prática ao processo de aprendizagem	.631	.009	.281	-.557	.164
3	Concepção de materiais didácticos	.618	.163	-.357	.385	.026
12	Metodologias de trabalho	.613	-.314	.109	.484	-.100
13	Criação de um ambiente produtivo na sala de aula	.601	.442	.208	.157	-.326
14	Apoio individualizado aos alunos	.541	-.357	.283	-.081	.533
7	Organização do trabalho na sala de aula	.454	.328	.443	.349	.037
9	Criação de regras e procedimentos da turma	.560	.676	.224	.011	.092
17	Participação individual nas actividades da escola	.631	-.642	.144	.006	.113
8	Gestão do comportamento inadequado dos alunos	.393	.639	.229	.008	.334
18	Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos	.467	-.528	.386	.163	-.224

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

a. Extraídos 5 componentes

Tabela 71: Matriz de componentes rodados da análise factorial II

Matriz de Componentes Rodados		Componentes				
		1	2	3	4	5
5	Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação	.725	.063	- .131	.452	.277
4	Gestão temporal dos conteúdos	.724	.180	.266	.109	.064
2	Seleccção e diversificação de estratégias	.709	.237	.175	.303	.010
1	Seleccção e articulação lógica dos conteúdos didácticos	.695	.235	.378	.196	.149
18	Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos	.170	.825	.056	- .074	.070
6	Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.	.331	.755	- .122	.224	.268
17	Participação individual nas actividades da escola	.215	.752	- .115	.204	.420
12	Metodologias de trabalho	.083	.728	.213	.379	- .056
9	Criação de regras e procedimentos da turma	.327	- .151	.803	.188	.141
7	Organização do trabalho na sala de aula	.016	.266	.743	.095	.019
8	Gestão do comportamento inadequado dos alunos	.099	- .248	.735	.178	.289
13	Criação de um ambiente produtivo na sala de aula	.456	.163	.662	.136	- .198
15	Utilização de espaços e materiais	.114	.108	.145	.862	.178
3	Concepção de materiais didácticos	.216	.159	.267	.729	- .106
10	Concretização de actividades de avaliação	.519	.201	.116	.625	.014
11	Gestão das actividades na sala de aula	.339	.106	.131	.520	.392

14	Apoio individualizado aos alunos	.006	.451	.127	.178	.735
6	Adequação da prática ao processo de aprendizagem	.570	.133	.237	-.080	.640

Método de extração: Análise dos componentes principais
Método de rotação: Normalização Varimax com Kaiser
a. A rotação convergiu em 7 iterações

Estes dados originam os seguintes factores e as variáveis que os compõem:

Factor 1 integra itens que se relacionam com a planificação da acção docente e, por essa razão, o chamamos de **Desempenho docente**:

- Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação.
- Gestão temporal dos conteúdos.
- Selecção e diversificação de estratégias.
- Selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos.
- Criação de um ambiente produtivo na sala de aula.
- Concretização de actividades de avaliação.
- Adequação da prática ao processo de aprendizagem.

Factor 2 comporta itens relacionados com a dimensão social da profissionalidade e as formas que assume e, por isso, o etiquetamos de **Operacionalização de estratégias**

- Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos.
- Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.
- Participação individual nas actividades da escola.
- Metodologias de trabalho.
- Apoio individualizado aos alunos.

Factor 3 apresenta-se composto por itens que têm a ver com a análise das inter-relações pessoais e sociais e, daí, o designamos de **Capacidade relacional e organizacional**:

- Criação de regras e procedimentos da turma.
- Organização do trabalho na sala de aula.
- Gestão do comportamento inadequado dos alunos.
- Criação de um ambiente produtivo na sala de aula.

Factor 4 comporta itens que se relacionam com a análise de aspectos facilitadores do ensino e a avaliação e, por essa razão, o denominamos de **aptidão avaliativa**:

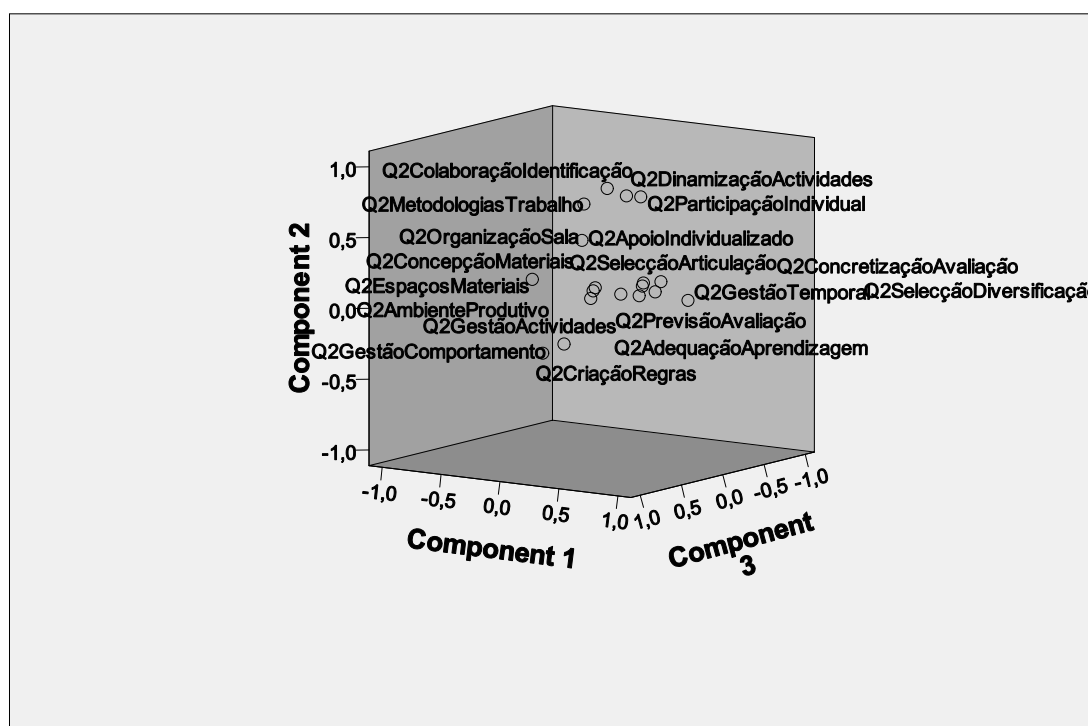
- Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação.
- Utilização de espaços e materiais.
- Concepção de materiais didáticos.
- Concretização de actividades de avaliação.
- Gestão das actividades na sala de aula.

Factor 5 está composto por itens relacionados com a implementação do projecto educativo da escola e, daí, o etiquetamos de **Integração educativa**:

- Participação individual nas actividades da escola.
- Apoio individualizado aos alunos.
- Adequação da prática ao processo de aprendizagem.

Podemos comprovar as iterações das variáveis que contêm os três primeiros factores neste gráfico:

Gráfico 14: Gráfico de componentes em espaço rodado da análise factorial II



10.4.3. Análise factorial III: Frequência da estimulação para recorrer a estratégias didácticas

O teste de esfericidade de Bartlett reflecte um *Qui-quadrado* aproximado de 345.541, significativo a .000 e o índice de Kaiser-Meyer-Olkin que foi de 749 considerando-se bom. A análise factorial mediante o método de Análise dos Componentes Principais (PCA), com rotação de variáveis segundo o critério “Varimax” com Kaiser, proporcionou os seguintes resultados:

Tabela 72: KMO e teste de Bartlett da análise factorial III

Medida de adequação amostral de Kaiser-Meyer-Olkin		.749
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	345.541
	Gl	105
	Sig.	.000

Os itens que apresentam maior percentagem no quadro das comunalidades são os seguintes:

- Análise crítica com 87.2%
- Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica com 82.4%
- Colaboração com 82.3%

Tabela 73: Comunalidades da análise factorial III

Variáveis		Inicial	Extracção
1	Motivação	1.000	.768
2	Informação	1.000	.629
3	Questionamento	1.000	.610
4	Colaboração	1.000	.823
5	Negociação	1.000	.730
6	Clarificação de ideias	1.000	.741
7	Análise crítica	1.000	.872
8	Encorajamento	1.000	.652
9	Observação sistemática e participante	1.000	.457
10	Trabalhos adicionais	1.000	.580
11	Registos	1.000	.665
12	Trabalhos de campo	1.000	.549
13	Diálogo	1.000	.583
14	Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica	1.000	.824
15	Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado	1.000	.691

Método de extracção: Análise de componentes principais

Este é o quadro que permite conhecer a variância entre as quinze variáveis, neste caso, das quais se derivam quatro factores ou componentes que explicam 67.826% da variância total: 38.3% (factor 1), 12.9% (factor 2), 9.2% (factor 3) e 7.3% (factor 4), o que supõe um resultado muito bom.

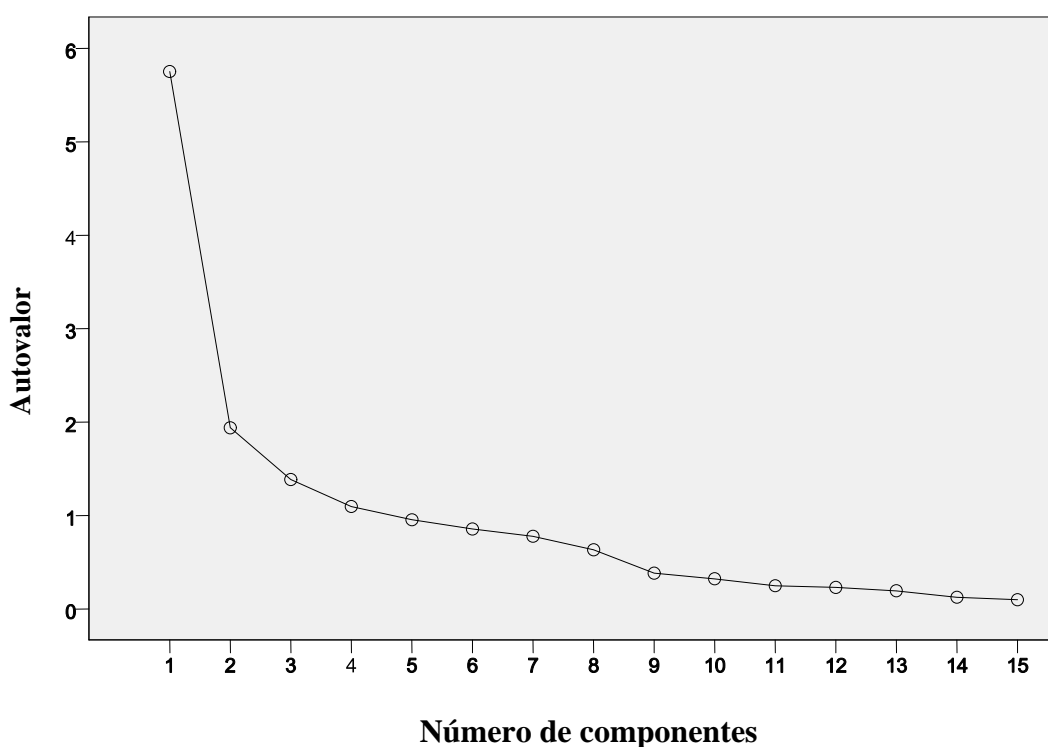
Tabela 74: Total de variância explicada da análise factorial III

Componente	Autovalores iniciais			Soma de saturações ao quadrado da extracção			Soma das saturações ao quadrado da rotação		
	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada
1	5.752	38.346	38.346	5.752	38.346	38.346	3.196	21.306	21.306
2	1.940	12.930	51.277	1.940	12.930	51.277	2.666	17.773	39.079
3	1.386	9.239	60.515	1.386	9.239	60.515	2.302	15.348	54.427
4	1.097	7.310	67.826	1.097	7.310	67.826	2.010	13.399	67.826
5	.955	6.368	74.194						
6	.856	5.705	79.899						
7	.778	5.186	85.084						
8	.633	4.223	89.307						
9	.383	2.552	91.859						
10	.323	2.153	94.012						
11	.249	1.658	95.669						
12	.230	1.535	97.204						
13	.195	1.298	98.502						
14	.126	.838	99.341						
15	.099	.659	100.000						

Método de extracção: Análise de componentes principais

O teste de sedimentação de Catell apresenta graficamente a magnitude dos autovalores, que permitiram conhecer o número óptimo de factores que estão presentes, no nosso caso, todos aqueles que sejam superiores ao valor 1 (quatro factores).

Gráfico 15: Gráfico de sedimentação da análise factorial III



De imediato, apresentamos o quadro em que se indicam os resultados com o contributo de cada variável para cada um dos quatro factores ou componentes. Seleccionamos as variáveis que contribuem com mais de .4 para do dito factor (± 0.4).

O método de extracção utilizado é o de Componentes Principais e o método de rotação de variáveis é o de “Varimax”, normalizado com Kaiser:

Tabela 75: Matriz de componentes da análise factorial III

Matriz de Componentes		Componentes			
		1	2	3	4
4	Colaboração	.816	- .141	- .361	.082
5	Negociação	.768	- .350	- .119	.058
7	Análise crítica	.734	- .463	.327	- .112
8	Encorajamento	.719	- .071	.168	.318
6	Clarificação de ideias	.669	- .331	.110	- .414
1	Motivação	.667	.154	- .543	.069
3	Questionamento	.645	.156	- .368	- .184
2	Informação	.627	- .395	- .274	.067
10	Trabalhos adicionais	.557	.277	.162	.409
13	Diálogo	.518	.444	- .144	- .312
9	Observação sistemática e participante	.457	.413	.182	.211
11	Registos	.413	.655	.162	- .197
15	Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado	.519	.545	.203	- .289
14	Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica	.567	- .268	.625	- .202
12	Trabalhos de campo	.434	.152	.226	.535

Método de extracção: Análise dos componentes principais.
a. Extraídos 4 componentes

Tabela 76: Matriz de componentes rodados da análise factorial III

Matriz de Componentes Rodados		Componentes			
		1	2	3	4
4	Colaboração	.821	.258	.130	.255
1	Motivação	.799	-.076	.293	.194
2	Informação	.688	.352	-.126	.129
5	Negociação	.654	.493	-.017	.244
3	Questionamento	.647	.100	.424	.041
14	Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica	-.051	.865	.163	.218
7	Análise crítica	.318	.851	.004	.213
6	Clarificação de ideias	.401	.727	.207	-.097
15	Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado	.060	.194	.784	.189
11	Registos	.003	.025	.781	.232
13	Diálogo	.336	.055	.683	.030
12	Trabalhos de campo	.098	.089	.049	.727
10	Trabalhos adicionais	.194	.093	.249	.687
8	Encorajamento	.362	.395	.084	.598
9	Observação sistemática e participante	.080	.048	.414	.526

Método de extracção: Análise dos componentes principais.

Método de rotação: Normalização Varimax com Kaiser

a. A rotação convergiu em 6 iterações

Estes dados dão origem aos seguintes factores e as variáveis que os compõem:

Factor 1, composto por itens relacionados com aspectos que fazem referência à capacidade docente para obter a adesão dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem e, por esse motivo, o chamamos de

Metodologias e estratégias de actuação:

- Colaboração
- Motivação
- Informação
- Negociação
- Questionamento
- Clarificação de ideias.

Factor 2 está integrado por itens que apelam à capacidade docente de analisar os efeitos da sua acção e, por este facto, o apelamos de

Actividade reflexiva:

- Negociação
- Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica
- Análise crítica
- Clarificação de ideias

Factor 3 apresenta-se integrado por itens que fazem referência ao acompanhamento mais individualizado dos alunos na aprendizagem, por isso, o denominamos de **Monitorização e envolvimento:**

- Questionamento
- Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado
- Registos
- Diálogo
- Observação sistemática e participante

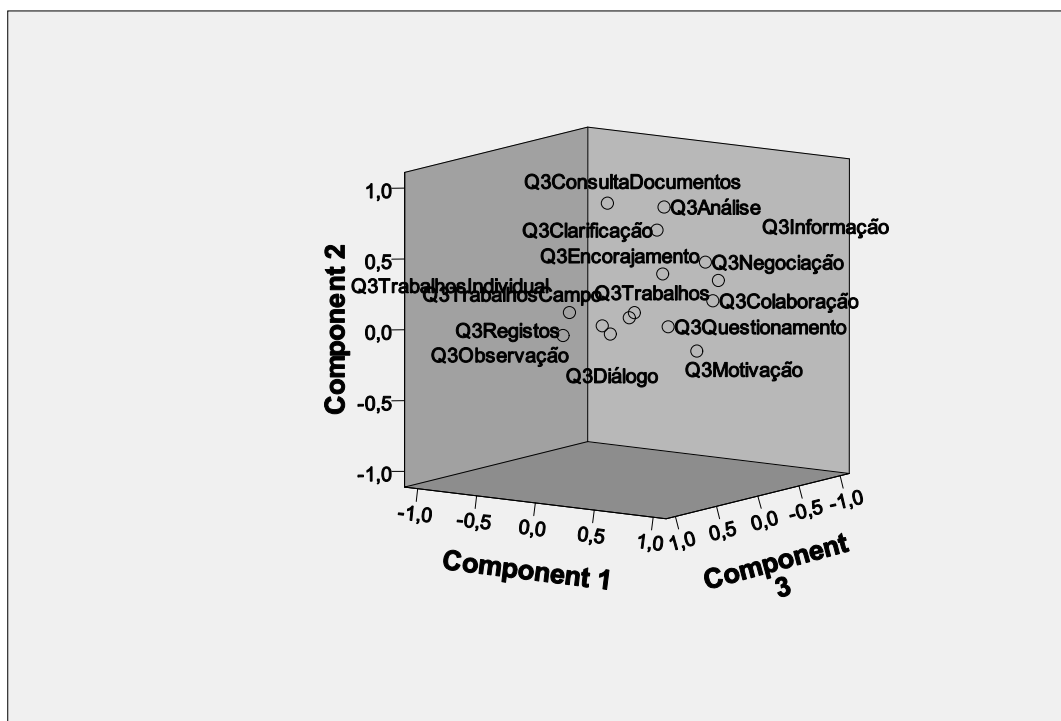
Factor 4 comporta itens que estão relacionados com a necessidade de melhorar o processo de aprendizagem do aluno e, daí, o chamamos de **Aprendizagem significativa e desenvolvimento**:

- Trabalhos de campo
- Trabalhos adicionais
- Encorajamento
- Observação sistemática e participante

Podemos comprovar as iterações das variáveis que contêm os três primeiros factores no gráfico que a seguir apresentamos:

Gráfico 16: Gráfico de componentes em espaço rodado da análise factorial

III



11. Apresentação e análise de resultados qualitativos

No processo de análise e interpretação dos dados proporcionados pelas seis entrevistas efectuamos uma categorização manual da informação transcrita com base em “metacategorias” e “categorias” referentes aos objectivos da investigação, mediante a utilização de quadros esquema.

11.1. Análise das entrevistas das professoras cooperantes

Apresentamos a análise das entrevistas nos seguintes quadros esquema onde se representam cada uma das metacategorias e correspondentes categorias e nas quais se integra toda a informação considerada relevante referida aos objectivos da investigação.

METACATEGORIA	IDENTIFICAÇÃO		
CATEGORIA	Entrevista 1- Prof.ª F	Entrevista 2 – Prof.ª B	Entrevista 3 – Prof.ª S
Idade	– 50 anos	– 52 anos	– 37 anos
Tempo de docência	– 31 anos no total, sendo 14 anos na EB1 de C.C.	– 32 anos no total, sendo 7 anos na EB1 de J.G.F.	– 14 anos no total, sendo 4 anos na EB1 da F.
Desempenho de outras funções	– 6 anos de coordenadora de docentes e representante no conselho pedagógico; 2 anos como avaliadora, elemento da comissão científica de desempenho, coordenadora dos professores titulares	– 4 anos de coordenadora de escola	– 4 anos de coordenadora e representante no conselho pedagógico
Tempo de cooperação	– 22 anos	– 5 anos no total dos quais 4 anos com a ESEP	– 4 anos

METACATEGORIA	DESEMPENHO PROFISSIONAL		
CATEGORIA	Entrevista 1- Prof.ª F	Entrevista 2 – Prof.ª B	Entrevista 3 – Prof.ª S
Motivação para a	– Gostar do projecto de formação	– Gosto do contacto com estagiários	– Oportunidade de actualização constante

função	<ul style="list-style-type: none"> - Mais-valia para a própria 		<ul style="list-style-type: none"> - Crescimento pessoal
Relevância atribuída à função	<ul style="list-style-type: none"> - Muito importante - De grande significado - Ensinar o que é a profissão e o gosto pela mesma, ensinar a estar dentro duma instituição, ensinar a projectar saberes - Ajudar a aprender, orientar e apoiar os estagiários 	<ul style="list-style-type: none"> - Tarefa importante - Ajudar, orientar na ligação dos conhecimentos teóricos à prática - Dar a conhecer o mundo profissional - Ajudar a desenvolver profissionalmente 	<ul style="list-style-type: none"> - Grande responsabilidade
Justificação	<ul style="list-style-type: none"> - Difícil iniciar a profissão sem qualquer experiência docente - Necessidade de conhecer a profissão - Adquirir competências - Aprender a lidar com alunos - Responder a necessidades de aprendizagem - Identificar problemas - Confrontar conhecimentos teóricos e práticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Para não haver um embate demasiado forte no início da carreira 	<ul style="list-style-type: none"> - Constante actualização e crescimento profissional
Práticas de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer os instrumentos de trabalho - Disponibilizar documentos diversos - Permitir a observação da própria prática - Dialogar sobre dificuldades próprias e formas de as ultrapassar - Falar das características, interesses, motivações, 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar a conceber as actividades lectivas - Sugerir actividades e estratégias para a leccionação - Dar "ideias" sobre a construção de materiais didácticos - Dar informações sobre os alunos - Avaliar em conjunto os resultados da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar a preparação das aulas: definindo objectivos, seleccionando conteúdos, delineando actividades, seleccionando materiais e recursos - Reflectir sobre os resultados obtidos ou não, analisando os resultados de aprendizagem, contrastando-os com os objectivos e retirando

	<p>capacidades dos alunos e das suas famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> – Permitir o contacto com os pais e encarregados de educação – Estruturação conjunta da cooperação e colaboração nas actividades da turma e escola asseguradas pela professora e formandos – Apoiar sempre a planificação das aulas – Indicar metodologias e estratégias para o ensino – Registar observações das aulas dos formandos – Reflectir em conjunto sobre as aulas 	<ul style="list-style-type: none"> – Colaborar caso necessário – Observar as práticas dos formandos – Identificar aspectos a melhorar da prática lectiva dos formandos – Dar sugestões de melhoria (explicar calmamente a matéria, dando exemplos de como controlar os alunos, de como transmitir valores, de técnicas de organização, da utilização de estratégias motivacionais e pedagógicas) – Criticar a organização das actividades na sala de aula, a utilização e rentabilização dos recursos, a pedagogia usada 	<p>consequências</p> <ul style="list-style-type: none"> – Observar as aulas dos formandos – Ajudar a identificar aspectos a melhorar – Integrar os formandos na escola, fornecendo informações sobre os alunos e a escola (organização e normas de funcionamento, apetrechamento de recursos) e sobre o meio envolvente, participando em reuniões de pais e nas actividades da escola, interagindo com toda a comunidade.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

METACATEGORIA	METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS		
CATEGORIA	Entrevista 1- Prof.^a F	Entrevista 2 – Prof.^a B	Entrevista 3 – Prof.^a S
Dificuldades detectadas	<ul style="list-style-type: none"> – Desfasamento em separar o essencial do acessório – Construção exagerada de materiais sem os rentabilizar devidamente 	<ul style="list-style-type: none"> – Planificação pouco adaptada às características dos alunos, considerando os ritmos de cada um e da turma como um todo 	<ul style="list-style-type: none"> – Ideias muito teóricas sobre o ensino com dificuldade em adequá-las à prática – Pouco conhecimento sobre a realidade escolar

	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta exagerada de actividades para um dia lectivo - Falta de descodificação de alguns conceitos mais complexos para a compreensão dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de contextualizar a planificação - Controlo da turma - Uso de estratégias didácticas para individualizar o ensino e a aprendizagem - Clarificação e avaliação de objectivos didácticos - Aprofundamento do conhecimento didáctico 	<ul style="list-style-type: none"> - Controlo do comportamento disciplinar dos alunos - Motivar os alunos - Planificações diárias - Comunicação clara e objectiva - Estratégias pedagógicas - Elaboração de materiais adequados aos alunos - Organização do trabalho na sala de aula - Superação de imprevistos - Avaliação dos alunos
<p>Mecanismos para mobilizar os estagiários</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos a alterar (correção científica na abordagem dos conteúdos programáticos, adequação e rigor da linguagem oral e escrita, exploração dos materiais didácticos, postura na sala de aula, apoio às dificuldades de aprendizagem - Incentivar a ponderar, analisar, avaliar a prática (a concepção, o desenvolvimento e os resultados) e as causas dos sucessos e insucessos dos alunos - Dar indicações precisas (experimenta fazer assim; tenta fazer desta maneira) 	<ul style="list-style-type: none"> - Começar por planificar em conjunto - Fornecer linhas orientadoras para autonomia progressiva - Analisar a planificação - Dar sugestões, conselhos, informações sobre os alunos e a escola - Reflectir sobre o desempenho docente, recorrendo a uma grelha de orientadora - Apontar o que devia ser corrigido - Propor estratégias de controlo da turma (quadro de autoavaliação, enviar informação para as famílias) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sugestões de objectivos, actividades, recursos e materiais, grelhas de avaliação - Análise e correção das planificações - Análise após as actividades desenvolvidas - Facultar informação científica e pedagógica - Clima de abertura e honestidade

METACATEGORIA	DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES REFLEXIVAS		
CATEGORIA	Entrevista 1- Prof.ª F	Entrevista 2 – Prof.ª B	Entrevista 3 – Prof.ª S
Momentos mais significativos	<ul style="list-style-type: none"> – Observação da própria prática – Análises em conjunto das planificações e avaliações 	<ul style="list-style-type: none"> – Pós-aula (primeiro espaço do estagiário, depois em conjunto) – Planificação e avaliação (indicações relativas ao sucesso da aprendizagem dos alunos condicionam as planificações) 	<ul style="list-style-type: none"> – Antes (porque se estrutura a acção em função dos alunos e do objectivos, conteúdos e metodologias e estratégias, materiais e recursos) – Depois (porque se pode ver em que medida foi conseguido o que se pretendia)
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> – Sala de aula da escola de Costa Cabral 	<ul style="list-style-type: none"> – Na escola José Gomes Ferreira onde o estágio decorreu 	<ul style="list-style-type: none"> – Na escola da Fontinha, depois das aulas
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> – 4.ª feira, no final das actividades lectivas 	<ul style="list-style-type: none"> – Geralmente à 4.ª feira 	<ul style="list-style-type: none"> – 4.ª feira, após o estudo acompanhado
Outros momentos		<ul style="list-style-type: none"> – Após os alunos saírem das aulas 	<ul style="list-style-type: none"> – Não, mas havia comunicação por mail, telefone
Objectivo e conteúdo das reuniões	<ul style="list-style-type: none"> – Planificar as unidades didácticas e planificações diárias – Reflectir sobre a prestação das estagiárias nas aulas leccionadas 	<ul style="list-style-type: none"> – Planificar – Reflectir sobre o desempenho docente das estagiárias e sobre a avaliação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Analisar o desempenho profissional das formandas – Programar e planificar o trabalho docente.
Dificuldade em estimular	<ul style="list-style-type: none"> – Processo gradual de 	<ul style="list-style-type: none"> – Não 	<ul style="list-style-type: none"> – Não (embora com

	aprendizagem		sobrecarga de trabalho)
--	--------------	--	-------------------------

METACATEGORIA	ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA		
CATEGORIA	Entrevista 1- Prof. ^a F	Entrevista 2 – Prof. ^a B	Entrevista 3 – Prof. ^a S
Aspectos considerados na planificação da acção	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento dos alunos - Conhecimento do conteúdo - Definição dos objectivos de aprendizagem - Selecção das actividades - Necessidade de diversificar as estratégias e os materiais - Abordagem integradora - Interdisciplinaridade - Avaliação da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento das características da turma (ritmo conjunto/ individual) - Adequação das estratégias - Material e recursos a utilizar - Conhecimento didáctico - Os objectivos e a avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento dos alunos, da matéria e da forma de a abordar, do programa do 1.º ciclo - Objectivos - Estratégias - Instrumentos de avaliação
Conteúdos difíceis à estimulação reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificação de estratégias - Concretização da avaliação da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de tarefa usado na prática (respeitar os ritmos individuais dos alunos) - Dar tempo aos alunos para aprenderem 	<ul style="list-style-type: none"> - Em nenhum aspecto particular
Cumprimento da planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos reajustamentos da planificação 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitas alterações 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas alterações
Justificação para a alteração	<ul style="list-style-type: none"> - Causas (imprevistos, dificuldades de aprendizagem) 	<ul style="list-style-type: none"> - Causas (imprevistos de última hora) 	<ul style="list-style-type: none"> - Causas (ocorrência de imprevistos)

METACATEGORIA	AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO QUALITATIVO		
CATEGORIA	Entrevista 1- Prof. ^a F	Entrevista 2 – Prof. ^a B	Entrevista 3 – Prof. ^a S
Percepção da influência na acção	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, na concepção e organização das actividades ao longo do dia, na identificação das dificuldades de aprendizagem, na gestão do tempo disponível, no respeito pelos ritmos de aprendizagem, na construção de materiais mais apelativos e na sua exploração, na adequação da linguagem ao conteúdo da comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, muito - Boa aceitação das críticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, na motivação dos alunos para a aprendizagem, no controlo disciplinar - Melhoria na capacidade de individualizar o ensino e de diversificar as estratégias didácticas - Momentos de crescimento pessoal e profissional para todos
Aspectos melhorados	<ul style="list-style-type: none"> - O saber fazer 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança de atitude - Superação de imprevistos - Uso de diferentes metodologias 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação dos alunos - Controlo disciplinar dos alunos - Individualização do ensino - Diversificação de estratégias

Apesar de haver diferenças de experiência docente e de cooperação, as opiniões das professoras cooperantes entrevistadas são coincidentes quanto à valorização atribuída às funções de supervisão que desempenham. Apresentam vários argumentos justificativos dessa valorização:

[...] o papel que desempenho é muito importante, pois, para além de o fazer por gosto, uma vez que já coopero há muitos anos com a ESEP, penso que a experiência que os professores têm, o gosto que sentem pela profissão, o ensinar a estar dentro duma instituição escolar e o ensinar a projectar saberes através do nosso material de trabalho é sem dúvida de grande significado para a formação dos futuros professores. Os formandos necessitam de ter uma perspectiva do que os espera quando ingressarem na carreira docente. Seria mais difícil para eles iniciarem-se na profissão sem ter qualquer experiência de leccionação. Precisam de conhecer as dificuldades que se colocam hoje em dia a um professor. Precisam de adquirir um conjunto de competências que lhes permitam no futuro adaptar-se a situações novas, a melhorar as práticas em função de uma melhor aprendizagem dos seus alunos. Aprender a lidar com os alunos, a responder às suas necessidades de aprendizagem, a identificar os problemas, só em situações concretas é possível. Não basta possuir bons conhecimentos teóricos, é necessário confrontá-los com a prática. Eu acho que no estágio os formandos têm a oportunidade de vivenciar esse confronto teórico-prático, com a minha ajuda, com a minha orientação. (Entrevista I)

Eu gosto do contacto com os estagiários, procuro ajudá-los, oriento-os na ligação dos conhecimentos teóricos à prática, tento dar-lhes a conhecer o mundo profissional que será o deles no futuro. Acho que é uma tarefa importante para a formação deles, para que não tenham um embate demasiado forte quando iniciarem a carreira. (Entrevista II)

[...] uma tarefa de grande responsabilidade e como uma oportunidade de constante actualização e crescimento profissional. (Entrevista III)

Na supervisão dos estagiários, as professoras cooperantes concordam em afirmar que adoptaram diversas práticas de orientação, influenciando a construção do conhecimento profissional dos estagiários:

Comecei por lhes dar a conhecer os meus instrumentos de trabalho, disponibilizando todos os documentos possíveis, projecto educativo, planificações anuais e trimestrais, regulamento da escola, processos individuais dos alunos. Depois quando observaram as minhas aulas, dialogámos e fiz-lhes sentir as dificuldades com que me deparei e como as ultrapassei [...]. Falei-lhes também das características, interesses, motivações, capacidades dos meus alunos e do conhecimento que possuo sobre os meios familiares de cada um. Permiti-lhes o contacto com os pais e encarregados de educação da minha turma. Estrutturámos em conjunto o trabalho de cada uma de nós, desde a cooperação em actividades dentro e fora da sala de aula com os alunos até à colaboração nas actividades da escola. Quando começaram a leccionar, apoiei sempre as planificações das suas aulas, indicando-lhes metodologias e estratégias para abordar determinados conteúdos. A partir das anotações das observações que efectuei, reflectimos, em conjunto, sobre a forma como actuaram. (Entrevista I).

Apoiando a preparação das aulas e a posterior reflexão sobre os resultados obtidos ou não, e integrando-os na escola onde estou a trabalhar. [...] programámos em conjunto as unidades [...] definindo objectivos didácticos, seleccionando os conteúdos programáticos, delineando actividades, seleccionando materiais e recursos didácticos e concebendo os instrumentos de avaliação. No final da intervenção de cada formanda, analisámos em conjunto os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos e contrastámos-os com os objectivos que tínhamos definido [...] da observação das suas aulas pude acompanhar a interacção que se estabelecia no terreno e acho que os ajudei a identificar aqueles aspectos da leccionação que necessitavam de ser melhorados, mas também a aprofundar as suas capacidades profissionais. Proporcionei-lhes diversas informações quer sobre os alunos, quer sobre a própria escola, organização e normas de funcionamento, apetrechamento de recursos, etc., quer ainda sobre o meio envolvente. Puderam participar em reuniões de pais e colaborar em actividades da própria escola interagindo com toda a comunidade. Falamos muitas vezes da necessidade de um professor participar de “corpo e alma” no projecto educativo da escola. (Entrevista III).

No contacto com o contexto real de trabalho, os estagiários demonstraram dificuldades relacionadas com o saber e o saber-fazer. Assim, ao detectarem essas dificuldades, as professoras cooperantes coincidem em afirmar que estimularam os formandos a recorrer a algumas estratégias e metodologias para a melhoria do seu desempenho:

Ajudei-as a identificar aspectos que necessitavam de alterar tais como a correcção científica na abordagem dos conteúdos programáticos, a adequação e o rigor da linguagem oral e escrita, a exploração dos materiais didácticos, a postura na sala de aula, o apoio às dificuldades de aprendizagem, etc. Incentivei-as sempre a ponderar, a analisar, a avaliar a própria prática, a maneira como a concebiam, como agiam e avaliavam os resultados, as causas do sucesso ou insucesso na aprendizagem dos alunos. Penso que as ajudei ainda quando lhes dizia “experimenta fazer assim” ou “tenta desta maneira”. (Entrevista I)

Começámos por planificar em conjunto as primeiras intervenções das estagiárias. Fui dando sempre sugestões, conselhos, informações sobre os alunos e a escola, levando-os também a reflectir sobre as suas aulas. Quando nos reuníamos semanalmente não falávamos apenas de planificação, mas também de como tinham decorrido as aulas. Com base na grelha orientadora para a análise das aulas que era do conhecimento de todos, começava por lhes perguntar o que achavam das aulas e depois apontava os aspectos que entendia que precisavam de alterar. Para controlar a turma, propus-lhes algumas estratégias: elaborar um quadro de autoavaliação do comportamento a preencher no final de cada dia lectivo e, no final de cada semana, enviar a informação sobre cada aluno ao respectivo encarregado de educação. (Entrevista II).

Penso que as orientei de diferentes maneiras. Umhas vezes sugeria objectivos, actividades, recursos e materiais, grelhas de avaliação; outras vezes, analisando e corrigindo aspectos das planificações delas; outras vezes ainda analisando a posteriori as actividades delas com os alunos, através de registos áudio ou vídeo. Mas também lhes facultei informação científica e pedagógica que possuo e que tenho vindo a adquirir ao longo da minha vida profissional. (Entrevista III).

Coincidem as professoras cooperantes no entendimento de que há momentos que são mais significativos para desenvolver as capacidades e atitudes reflexivas dos estagiários, encontrando para tal um tempo e espaço que permitiu a construção do saber prático:

[...] um dos momentos importantes decorreu quando estavam em observação da minha própria prática pedagógica. Acho que foi o primeiro momento em que se criou a motivação para reflectir sobre o que observaram. Mas penso que houve outros

momentos também eles importantes. Por exemplo, quando analisámos em conjunto as planificações e avaliações. No momento da planificação e da avaliação das unidades didácticas e diárias reflectimos sobre inúmeras questões da prática pedagógica. [...] à 4.ª feira, reuníamo-nos no final das actividades lectivas, após os alunos saírem, na minha sala de aula, para analisar as planificações das unidades didácticas e das diárias e para reflectir sobre a prestação das formandas nas aulas por elas leccionadas. (Entrevista I).

[...] aquele que considero mais importante é no pós-aula: primeiro espaço de reflexão do estagiário e depois comigo e com outro estagiário [...] Acho que também é importante quando estamos a planificar e a avaliar. [...] reuníamos à 4.ª feira depois das aulas na minha escola [...]no final de cada dia após os alunos saírem, havia sempre uns minutinhos em que conversávamos sobre o dia (Entrevista II).

[...] na minha perspectiva, o antes e o depois de uma aula deveriam ser sempre momentos de reflexão privilegiada. O antes porque é nesse momento que se estrutura a acção, isto é, se pensa nos alunos e nos objectivos, nos conteúdos e nas metodologias e estratégias, mas também nos materiais e recursos. Mas para mim, o depois é igualmente importante porque nesse momento se pode ver em que medida foi conseguido o que se pretendia. [...] reunimo-nos na escola à 4.ª feira depois das aulas, após o estudo acompanhado para analisar o desempenho das formandas [...] e para programar e planificar o trabalho docente. [...] comunicámos muitas vezes por mail e pelo telefone. Por vezes, na transição de uma actividade para a outra, apontava um ou outro aspecto quando me parecia que era necessário (Entrevista III).

Na planificação da actividade docente em que se articula a teoria e a prática, há diferentes conteúdos que são considerados o centro das atenções das professoras entrevistadas, valorizando-se comumente o conhecimento dos alunos, os objectivos, as estratégias e a avaliação da aprendizagem.

[...] para se planificar o ensino há que ponderar diversos aspectos: o conhecimento que se possui sobre os alunos, o conhecimento do conteúdo a leccionar, a definição dos objectivos de aprendizagem, a selecção das actividades, a necessidade de diversificar as estratégias e os materiais face à heterogeneidade dos alunos na sala de aula, a abordagem integradora dos conteúdos, a interdisciplinaridade, a avaliação da aprendizagem. (Entrevista I).

[...] são determinantes as características da turma com o seu ritmo conjunto conjugado com o ritmo individual de cada aluno, a adequação das estratégias e o material e recursos a utilizar. [...] o conhecimento didáctico é fundamental para a abordagem dos conteúdos programáticos [...] é preciso tornar claros quais os objectivos didácticos que queremos atingir e como vamos avalia (Entrevista II).

O conhecimento dos alunos, da matéria e da forma de a abordar, o conhecimento do programa do 1.º Ciclo, os objectivos, estratégias e instrumentos de avaliação. (Entrevista III).

No que respeita ao cumprimento da planificação, as professoras cooperantes coincidem na afirmação de que houve alterações aos planos durante as aulas, tornando-se necessário, portanto, efectuar reajustamentos no decorrer do ensino devido a acontecimentos que não era possível prever no momento da concepção da acção.

[...] Houve muitas vezes necessidade de adaptar a planificação [...] Quase sempre de imprevistos, mas também as dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos. (Entrevista I).

[...] Quase sempre, houve necessidade de alterar. No início, achei que lhes custava aceitar que tinham que alterar a planificação prevista para aquele dia. Não contando com imprevistos de última hora, ficavam um pouco desorientados. Mais tarde, começaram a reagir com normalidade a esses imprevistos, mostrando que eram capazes de alterar as actividades que tinham planificado. (Entrevista II)

A alteração da prática docente decorre da análise reflexiva que um professor faz da sua acção. Ora, para a construção do conhecimento prático, torna-se importante que os professores cooperantes levem os estagiários a reflectir sobre determinados aspectos da docência. As professoras entrevistadas são unânimes em afirmar que não tiveram dificuldade em levar os estagiários a reflectir sobre determinados conteúdos da acção docente, mas as que possuem mais experiência docente e de cooperação consideram que alguns podem ser difíceis para o exercício reflexivo:

Não [...] como eu já previa, foi um processo gradual de aprendizagem. A cada nova intervenção lectiva havia uma melhoria sensível do desempenho das formandas [...] a diversificação de estratégias e a concretização da avaliação da aprendizagem foram dois aspectos em que notei que foi mais difícil levá-las a melhorar (Entrevista I).

[...] eu não tive essa dificuldade. [...] Os estagiários revelavam alguma dificuldade em dar tempo aos alunos, em respeitar os seus ritmos individuais. (Entrevista II)

Não [...] Embora nem sempre seja fácil fazer “olhar” na direcção correcta, em nenhum aspecto em particular senti que fosse difícil. (Entrevista III).

No processo de avaliação do desenvolvimento qualitativo dos estagiários, as professoras cooperantes são unânimes em reconhecer a influência que exerceram na aquisição de competências profissionais deles:

[...] influenciaram. Melhoraram muito em determinados aspectos: passaram a conceber e organizar melhor as actividades ao longo do dia lectivo, a identificar melhor as dificuldades de aprendizagem, a gerir mais adequadamente o tempo disponível, a respeitar os ritmos de aprendizagem, a construir materiais mais apelativos e a explorá-los melhor, a adequar a linguagem ao conteúdo da comunicação, etc. (Entrevista I)

[...] muito, nomeadamente na utilização de estratégias e actividades mais inovadoras. Todas as críticas que eu fiz foram levadas em consideração nas aulas seguintes. Houve sempre boa aceitação (Entrevista II).

Sim, sempre tentaram corresponder àquilo que lhes fui apontando como necessidade de alterar para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem. [...] especialmente ligados à motivação dos alunos para a aprendizagem e ao controlo disciplinar [...] franca melhoria na capacidade de individualizar o ensino e de diversificar as estratégias didácticas (Entrevista III).

11.2. Análise das entrevistas das estagiárias

Apresentamos a análise das entrevistas dos estagiários nos seguintes quadros esquema:

METACATEGORIA	IDENTIFICAÇÃO		
CATEGORIA	Entrevista 1- Formanda S	Entrevista 2 – Formanda SA	Entrevista 3 – Formanda C
Idade	– 23 anos	– 23 anos	– 25 anos
Prioridade atribuída ao curso/ estabelecimento de ensino	– 1.ª prioridade	– 1.ª prioridade	– 1.ª prioridade
Tempo de frequência	– 4 anos	– 4 anos	– 4 anos

METACATEGORIA	DESEMPENHO PROFISSIONAL		
CATEGORIA	Entrevista 1- Formanda S	Entrevista 2 – Formanda SA	Entrevista 3 – Formanda C
Relevância atribuída à função do professor cooperante	<ul style="list-style-type: none"> – Essencial – Apoio direccionado para a autonomia dos estagiários – Centrado na orientação para a prática – Observa as dificuldades e evoluções dos formandos 	<ul style="list-style-type: none"> – Indispensável – Acompanha o processo, evolução e intervenção – Integra no contexto real de escola e turma – Aprecia e facilita a evolução, o desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> – Profissional imprescindível na formação dos futuros professores – Esteio – Alguém com experiência sempre presente para apoiar, orientar e incentivar

	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona um crescimento para o futuro profissional - Modelo (pode ser exigente e implacável ou apoia e desenvolve) - É louvável a aceitação da função de cooperante. - Teoria e prática complementam-se, a prática demonstra um “mundo” diferente da teoria 	profissional	
Justificação	<ul style="list-style-type: none"> - Permitiu uma ligação entre teoria e prática - Apoiou sempre que possível nas dificuldades - Interação repleta de sinceridade, partilha e aceitabilidade - Auxiliou bastante - Proporcionou algumas vezes sugestões cruciais 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof. cooperante franca, sincera, acessível, categórica, esforçada, comunicando bem, com bons conhecimentos teóricos - Orientadora, disponível, dando continuamente “feedbacks” - Sempre incentivadora para a melhoria da prática 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuiu muito para as aprendizagens - Trabalhou em conjunto, reflectindo e centrando esforços na melhoria da prática - Definiu em conjunto estratégias de conduta

METACATEGORIA	METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS		
CATEGORIA	Entrevista 1- Formanda S	Entrevista 2 – Formanda SA	Entrevista 3 – Formanda C

<p>Dificuldades detectadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão do comportamento dos alunos (alunos irrequietos, dispersos, turma numerosa, ritmos de trabalho e de aprendizagem diferentes - Planificação de actividades e sua gestão durante o dia - Captação da atenção dos alunos - Estruturação das actividades segundo a lógica interdisciplinar - Gestão temporal das actividades - Implementação de trabalhos de grupo - Gestão de situações de conflito - Insegura na exposição dos conteúdos, na linguagem usada 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas - Organização e apresentação de conteúdos perante as necessidades da turma - Estratégias para os “casos” mais difíceis (disciplinares e de aprendizagem) 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas - No início: controlo de turma, transmissão de valores, técnicas de organização, promoção do pensamento crítico, organização das actividades, - Realização de actividades criativas, dinamização de actividades culturais, utilização de vocabulário com correcção científica, construção de recursos adequados, proporcionar uma aprendizagem direccionada para a descoberta
<p>Momento da percepção das dificuldades detectadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes momentos - No início do estágio, dificuldades de planificar em função da diversidade de situações na turma - Durante o ensino e nas reuniões de planificação e de reflexão (outras dificuldades) 	<ul style="list-style-type: none"> - No período entre 26 Outubro a 19 de Dezembro durante a observação das estratégias e métodos da prof. coop. (turma com comportamentos desadequados, escola com situações peculiares, ano curricular desafiante) - No início da interacção com os alunos (controlo da turma, adequação do vocabulário à faixa etária dos alunos, 	<ul style="list-style-type: none"> - No início, durante a reflexão ao analisar em conjunto com a prof. coop. a planificação. - Quando a prof. coop. (a partir dos registos de observação) apontava os aspectos que precisava de melhorar

		quantidade de materiais para concretização de conceitos, nervosismo e postura)	
Contributo do professor cooperante no ultrapassar das dificuldades detectadas	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda do professor cooperante na identificação dos pontos mais difíceis - Início do estágio, facilitou planificações guia - Planificou em conjunto as unidades didácticas - No início do estágio planificou em conjunto as diárias - Apreciou as planificações diárias - Serviu de exemplo quanto às estratégias para captar a atenção - Deu várias sugestões de trabalho individualizado, de uso de um tom de voz mais suave, de circulação pelos lugares dos alunos, de questionamento de vários alunos, de planificação do tempo dedicado a cada actividade, de momentos de escrita intercalando os de oralidade, pesquisa de informação sobre o que leccionar e como leccionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicações da professora cooperante e do par pedagógico (maior concentração na linguagem com termos mais acessíveis aos alunos, abordagem dos conteúdos de forma interdisciplinar, articulação dos conteúdos, adequação do currículo aos alunos partindo sempre dos interesses, dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, possibilitando a construção do conhecimento pelos alunos, envolvimento maior no processo de ensino com abstracção da presença de outros elementos na sala de aula, concentração na acção) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda da prof. coop. - Realização de actividades de acordo com características, interesses e necessidades da turma - Recurso ao contrato - Adopção de outras estratégias (colocar questões aos alunos distraídos, parar a aula até fazerem silêncio, pedir que reflectissem, fazer que não ouvia as respostas dos alunos que não tivessem pedido a palavra, colocar música relaxante nas rotinas de entrada) - Ter o trabalho bem organizado na sala de aula, com secretária arrumada - Organizar bem as ideias no quadro com letra legível e adequada como modelo para os alunos - Propor actividades mais criativas (jogo e outras)

METACATEGORIA	DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES E ATITUDES REFLEXIVAS		
CATEGORIA	Entrevista 1- Formanda S	Entrevista 2 – Formanda SA	Entrevista 3 – Formanda C
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Em geral, todas as semanas (quase sempre à 4.ª feira) - Nem sempre ocorreram por impossibilidade do professor - Reuniões intercalares de reflexão e avaliação do estágio 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as semanas - Três reuniões de avaliação intercalares - Uma reunião final de estágio 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões semanais (uma hora e meia) - Final de cada dia (“um tempinho”) - Às vezes, durante o intervalo - Três reuniões intercalares - Reunião final do estágio
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Na escola de Costa Cabral 	<ul style="list-style-type: none"> - Na escola José Gomes Ferreira 	<ul style="list-style-type: none"> - Na sala dos professores na escola da Maia
Objectivo e conteúdo das reuniões	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar aulas segundo parâmetros definidos em grelha - Analisar a avaliação dos alunos - Planificar próximas intervenções - Analisar o processo de desenvolvimento profissional segundo parâmetros (programação/planificação e avaliação dos processos; implementação dos processos e avaliação dos resultados; integração na escola) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre o desenvolvimento do trabalho e planificar as próximas intervenções (aspectos particulares dos planos de aula e análise de aulas) - Analisar a evolução do desenvolvimento prático (segundo uma grelha) - Analisar a participação em reuniões de avaliação com encarregados de educação - Analisar a participação em actividades culturais e 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar e reflectir sobre as práticas - “Dicas” - Avaliação intercalar - Avaliação final do estágio

		recreativas da escola – Reflexão e avaliação final	
Valorização	<ul style="list-style-type: none"> – Reuniões semanais quando ocorreram pois permitiram pensar a acção antes dela ocorrer. – Permitiram uma visão mais alargada da acção, mais consciencializada – Buscar novas estratégias, soluções para os problemas, novas formas de abordar os conteúdos, novas metodologias – Corrigir incongruências – Buscar o sucesso geral da aprendizagem dos alunos e da prática. 	<ul style="list-style-type: none"> – Todos os momentos são igualmente importantes, embora com objectivos específicos 	<ul style="list-style-type: none"> – Mais importante a reflexão para a acção (essencial preparar a acção com base no conhecimento dos alunos e do meio) – Implementar a acção reflectindo nela, adaptando-a eventualmente, alterando o inicialmente concebido – Reflectir depois da acção para preparar a intervenção seguinte

METACATEGORIA	ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA		
CATEGORIA	Entrevista 1- Formanda S	Entrevista 2 – Formanda SA	Entrevista 3 – Formanda C
Aspectos considerados na planificação	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecimento prévio dos interesses e necessidades dos alunos – Definição dos objectivos 	<ul style="list-style-type: none"> – Relação constante de equilíbrio entre objectivos, actividades e sua sequência, recursos) 	<ul style="list-style-type: none"> – Distribuição lógica e coerente dos conteúdos – Adequação das metodologias/estratégias ao

	<ul style="list-style-type: none"> - Selecção dos conteúdos - Interligação através de um fio condutor - Estratégias e metodologias (com carácter lúdico) - Avaliação do processo de ensino-aprendizagem 		<p>grupo/turma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiais didácticos
Conteúdos difíceis à estimulação reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação dos objectivos com a avaliação - Difícil ensinar atitudes e valores 	<ul style="list-style-type: none"> - Talvez nos objectivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação das estratégias (eficácia diferente consoante os alunos e as situações) - Avaliar se os objectivos foram ou não atingidos
Cumprimento da planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Não cumpriu muitas vezes 	<ul style="list-style-type: none"> - Não cumpriu muitas vezes 	<ul style="list-style-type: none"> - Às vezes não cumpriu sempre integralmente a planificação
Justificação para a alteração	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de imprevistos (esquecimento da matéria pelos alunos, conflitos do recreio transportados para a sala, solicitações inesperadas) - Muitas reformulações 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteração de estratégias (alunos não estavam a corresponder) - Alterações das condições tais como atender a pedidos ocasionais exteriores à escola, alunos doentes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência das dificuldades de aprendizagem dos alunos

METACATEGORIA	AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO QUALITATIVO		
CATEGORIA	Entrevista 1- Formanda S	Entrevista 2 – Formanda SA	Entrevista 3 – Formanda C

Percepção da influência	– Bastante influente	– Bastante influente	– Sim, influente
Aspectos melhorados	<ul style="list-style-type: none"> – Buscar novas ações, novas estratégias, soluções para os problemas – Procurar novas formas de abordar os conteúdos – Usar metodologias diferentes – Corrigir incoerências – Buscar o sucesso da aprendizagem dos alunos – Buscar uma melhor prática – Crescer e evoluir num processo contínuo – Capacidade reflexiva melhora ao longo da prática – Busca e identificação de problemas ou de aspectos não conseguidos – Mudança 	<ul style="list-style-type: none"> – Mudar de estratégia – Escolher outro tipo de recursos – Mudar a organização e disposição dos alunos na sala de aula – Pesquisar mais sobre conteúdos didáticos – Escolher melhor os instrumentos de avaliação – Ponderar as dificuldades particulares dos alunos – Mobilizar adequadamente os conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> – Ver a realidade com outros olhos, as suas limitações – Aprender a melhorar, conhecer outras formas de agir e partilhar o que sente e a opinião pessoal, aprender a colocar tudo em causa – Buscar estratégias alternativas de ação – Alterar a prática de forma positiva perante os imprevistos

Submetidas a um processo de formação prática no 4.º ano do curso, as opiniões das jovens estagiárias entrevistadas, futuras professoras, são coincidentes quanto ao contributo das funções de supervisão das professoras cooperantes no seu desempenho profissional, reconhecendo o seu papel de mediação para a entrada na profissão:

[...] torna-se essencial para a formação dos futuros professores. A teoria e a prática complementam-se, contudo, a prática demonstra um “mundo” diferente da teoria abordada. [...] torna-se inicialmente num apoio sistemático que no decorrer da formação vai conduzindo o estagiário para a autonomia. [...] pode proporcionar ao formando um crescimento para uma futura prática profissional. [...] proporcionando momentos únicos de aprendizagem no meio educativo. (Entrevista IV).

[...] indispensável, pois acompanha grande parte do processo, evolução e intervenção dos futuros professores, na medida em nos que integra no contexto real da sua escola e da sua turma. Pode apreciar e facilitar ao longo de um ano de estágio a nossa evolução, o nosso desenvolvimento como futuros profissionais de educação. (Entrevista V)

[...] é um profissional que se torna imprescindível na nossa formação como futuros professores. Ele é um esteio para o formando. É alguém com experiência que conhece a turma e o meio e que está sempre presente para apoiar, orientar e incentivar (Entrevista VI).

As entrevistadas coincidem no reconhecimento da influência das respectivas professoras cooperantes para o conhecimento de um “mundo” diferente da teoria. Apresentam argumentos que justificam a importância desse contributo:

[...] permitiu o elo de ligação entre as aprendizagens teóricas desenvolvidas na instituição de ensino superior em que estou inserida e a aplicação prática desses mesmos conhecimentos, através das intervenções desenvolvidas no contexto escolar do 1º ciclo, incrementando um trabalho diário com uma turma com características próprias, advindas das especificidades dos alunos que a compõem. [...] apoiou-me, na medida das suas possibilidades, nas minhas dificuldades, numa boa interacção repleta de sinceridade, partilha e aceitabilidade, auxiliou-me bastante. Proporcionou-me algumas

vezes sugestões que se revelaram cruciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. (Entrevista IV).

[...] foi sempre franca, sincera, acessível e categórica, esforçou-se por conhecer-me bem, comunicar bem. Possuía bons conhecimentos teóricos e orientou-me no ensino. Pude contar sempre com a ajuda [...] em todos os momentos em que precisei. Foi-me sempre dando “feedbacks” sobre o meu desempenho e incentivou-me sempre a melhorar. (Entrevista V).

[...] contribuiu muito para todas as aprendizagens que fui fazendo ao longo do meu estágio [...] em conjunto com a professora cooperante, reflectimos [...] Definimos ainda estratégias de conduta para que os alunos sentissem que estávamos todas na mesma linha de actuação. E fui aprendendo com ela [...] (Entrevista VI)

No contexto real de ensino, a resolução de situações problemáticas cria certas dificuldades que foram sentidas pessoalmente, de forma consciente, por todas as entrevistadas ao longo do seu período de formação prática:

[...] ao início do estágio estavam relacionadas com a gestão do comportamento dos alunos. Preocupava-me o facto de não conseguir obter um ambiente propício à aprendizagem na sala de aula. [...] Outra dificuldade minha prendia-se com o facto de ter que planificar actividades e geri-las durante o dia. Depois senti que era complicado captar a atenção dos alunos. [...] Desde o primeiro momento de planificação senti que seria difícil estruturar as actividades seguindo uma lógica interdisciplinar, mas principalmente, na gestão temporal das actividades a apresentar, até à consecução das mesmas, parecendo tudo muito difícil de gerir. Senti-me insegura na exposição de conteúdos, no cuidado com a linguagem utilizada [...] No início, a realização de trabalhos de grupo apresentava-se como entrave a um clima favorável à aprendizagem (...) em que se verificava um aumento das conversas paralelas e a partilha de materiais era desencadeadora de situações de conflito que eu não conseguia controlar. [...] apercebi-me que as tinha quando leccionava e quando nos reuníamos para planificar e reflectir. (Entrevista IV)

[...] algumas no início da minha acção. [...] controlo da turma, na transmissão de valores e de técnicas de organização, na promoção do pensamento crítico, na organização das actividades, na realização de actividades criativas, na dinamização de

actividades culturais, na utilização de vocabulário com correcção científica, na construção de recursos adequados e em proporcionar uma aprendizagem direccionada para a descoberta e concreta. [...] a partir dos seus registos de observação das minhas aulas ou dos filmes de partes das minhas aulas que o meu par pedagógico realizou, apontava-me os aspectos que, na sua opinião, precisavam de ser melhorados. Ao reflectirmos, conseguia perceber em que aspectos a minha acção não estava tão bem, ajudando-me a melhorá-los nas intervenções seguintes. (Entrevista VI)

Ao longo do estágio fui sentindo algumas dificuldades, tanto a nível de organização como a nível de apresentação de conteúdos perante as necessidades da turma, especialmente quanto a estratégias para lidar com os “casos” mais difíceis quer a nível disciplinar quer a nível de aprendizagem. [...] Quando comecei a interagir com a turma, apercebi-me das minhas dificuldades: o controlo da turma, a adequação do vocabulário à faixa etária, a quantidade de materiais didácticos necessários para concretizar os conceitos e o nervosismo que afectava bastante a minha postura durante as aulas e a minha forma de leccionar. (Entrevista V).

Para a resolução dos problemas, todas as estagiárias reconhecem que puderam adoptar metodologias e estratégias para as quais foram incentivadas a recorrer pelas respectivas professoras cooperantes para ultrapassarem as dificuldades sentidas e, assim, melhorarem na prática:

Fui-as superando a pouco e pouco, com a ajuda da professora cooperante. Fui realizando diversas actividades que tinham em conta as características da turma, os seus interesses e necessidades. No que diz respeito ao incumprimento de regras, além de recorrer ao contrato, adoptei outras estratégias, tais como: fazer questões aos alunos que se encontravam distraídos ou pedir a sua colaboração; parar a aula à espera que os alunos fizessem silêncio; pedir que reflectissem sobre o comportamento que estavam a ter naquele momento; fazer de conta que não ouvia as respostas dos alunos que não colocavam o dedo no ar; colocar música relaxante nas rotinas de entrada. Dado que os alunos revelavam alguma dificuldade em organizar, não só a sua mesa de trabalho, mas, também, em organizar as ideias no caderno, insistia em esquemas, gráficos, mapas, etc. bem como na organização das suas mesas. Eu também procurei ter o meu trabalho bem organizado na sala de aula, começando por ter a secretária arrumada. Relativamente ao quadro branco, tive o cuidado de organizar lá bem as ideias e com uma letra legível e adequada, para que os alunos também o fizessem nos seus cadernos. Passei a propor

actividades mais criativas, através do recurso a jogos e a actividades diferentes daquelas a que os alunos estavam habituados. (Entrevista VI).

[...] segui os conselhos da professora cooperante. Sobre o aspecto da adequação do meu discurso à faixa etária da turma, este foi corrigido lentamente. A estratégia utilizada baseou-se numa maior concentração, da minha parte, no que diz respeito ao discurso que utilizava com os alunos, não recorrendo a uma linguagem infantilizada, mas a termos mais acessíveis à turma. No que respeita à abordagem integradora dos conteúdos, este foi o aspecto em que senti maior dificuldade ao longo de todo o estágio final, e no qual, apesar da ajuda da professora cooperante para o superar, considero estar menos bem desenvolvido. Após o reconhecimento das minhas lacunas a este nível da planificação, tentei desenvolver os conteúdos de forma interdisciplinar, envolvendo todas as áreas curriculares. Partindo da temática das unidades didácticas, as actividades presentes nas planificações procuravam articular os conteúdos às diferentes áreas curriculares, adequando o currículo aos alunos, tendo sempre em conta os seus interesses, dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, bem como possibilitar a auto-construção do seu conhecimento. Pois, só assim seria possível desenvolver nos alunos aprendizagens significativas. Quanto ao meu nervosismo, a minha estratégia recaiu no facto de me tentar envolver inteiramente no processo de ensino, abstraindo-me da presença de outros elementos, na sala de aula, para além dos alunos. Com esta estratégia verifiquei que conseguia dar a volta ao nervosismo e concentrar-me somente na minha acção. (Entrevista V).

[...] no início do estágio, a professora cooperante facilitou-me as suas planificações que serviram de guia para mim ajudando-me [...] segui algumas estratégias que vi a professora cooperante utilizar para captar a atenção: formular questões, intercalar trabalho oral com registos escritos, tabelas de auto-avaliação, estabelecimento de contratos, actividades de pesquisa, etc. [...] deu-me várias sugestões: fichas de trabalho individual, análise de textos e materiais didácticos adaptados ao nível de aprendizagem. Sugeriu-me que falasse num tom de voz mais suave, para que assim pudesse diferenciar o tom de voz e não tornar o meu discurso tão monocórdico; circulasse mais pelos lugares, verificando o trabalho de cada aluno; questionasse vários alunos sobre o mesmo assunto, com frequência, porque desta forma eles estariam atentos para que pudessem responder quando fosse a sua vez; planificasse as aulas tendo bastante atenção ao tempo utilizado para cada actividade; utilizasse momentos de escrita de informação, em conjunto com os momentos de oralidade, desta forma os alunos estariam mais atentos a estes momentos, para conseguirem anotar,

possibilitando também o registo escrito e a sua posterior consulta sempre que necessário. (Entrevista IV)

Para o desenvolvimento das capacidades reflexivas em muito contribuíram os diferentes momentos reflexivos, mais formais ou de menor formalidade, como unanimemente afirmam as formandas:

[...] todas as semanas uma reunião na escola básica de Costa Cabral, normalmente à 4.ª feira no final do dia lectivo. Infelizmente não foi sempre possível realizá-las todas por impossibilidade da professora cooperante. [...] em geral, começávamos por analisar as nossas aulas segundo os parâmetros definidos numa grelha. Em seguida, analisávamos a avaliação da aprendizagem dos alunos e depois planificávamos as próximas intervenções. [...] tivemos reuniões de reflexão/avaliação intercalar alargadas [...] Aí era analisado e avaliado qualitativamente o meu processo de desenvolvimento bem como o do meu par pedagógico segundo parâmetros relativos a três dimensões: programação - planificação e avaliação dos processos, implementação dos processos e avaliação dos resultados e integração na escola. (Entrevista IV).

Todas as semanas, na escola básica José Gomes Ferreira reuníamos com todos os elementos da equipa para reflectir oralmente sobre o desenvolvimento do nosso trabalho e planificarmos as próximas intervenções. (Entrevista V).

[...] reuníamos semanalmente na escola básica da Maia para planificar e reflectir sobre as nossas práticas durante cerca de uma hora e meia, mas no final de cada dia havia sempre um tempinho para a professora cooperante nos dar umas “dicas” ou para lhe pedirmos qualquer informação. Às vezes, durante o intervalo, na sala dos professores falávamos de aspectos relativos ao projecto curricular da turma e da escola ou relacionados com problemas colocados por alunos. Na semana seguinte à nossa intervenção, apresentávamos uma síntese escrita da reflexão e avaliação e onde também eram apresentadas as implicações para as futuras intervenções. Tivemos ainda na escola básica, três reuniões de avaliação intercalar e uma reunião de avaliação final do estágio com a presença da supervisora da ESEP. (Entrevista VI).

O desenvolvimento das capacidades e atitudes reflexivas é reforçado nos encontros semanais com os professores cooperantes como consensualmente afirmam as estagiárias. Contudo, não obtém consenso

a escolha dos momentos mais significativos e da frequência com que ocorreram:

[...] as reuniões semanais, quando se realizavam, porque me permitiam não só pensar sobre a acção, por exemplo, como interpretar um determinado acto, como também me permitiam pensar a própria acção antes que ela ocorresse. A reflexão feita em conjunto quando planificávamos e depois da actividade lectiva, com a professora cooperante [...] permitiu-me uma visão mais aprofundada da minha acção (Entrevista IV).

Não sei dizer bem, porque os achei a todos igualmente importantes, embora com objectivos mais específicos. [...] nas reuniões semanais, incidíamos a atenção sobre os aspectos particulares quer da planificação quer da análise das aulas. (Entrevista V).

[...] o momento mais importante tem a ver com a reflexão para a acção. A preparação da acção, baseada num conhecimento dos alunos e do meio, é essencial. No entanto, não é possível implementar a acção sem uma constante reflexão que leve a eventuais adaptações, mesmo alterando o inicialmente concebido. Mas, tudo isto não faz sentido se, após a acção, não se avaliar e reflectir para servir de preparação para a acção seguinte. (Entrevista VI).

Relativamente à articulação teoria-prática, na planificação da actividade docente que permite uma visão geral do que se pretende há diferentes conteúdos que são considerados relevantes por todas as estagiárias:

[...] o conhecimento prévio dos alunos, dos seus interesses e necessidades. [...] também são relevantes a definição dos objectivos, a selecção dos conteúdos, a interligação através de um fio condutor, as estratégias e as metodologias previamente definidas com um carácter lúdico, que proporcionem o gosto dos alunos pela aprendizagem. Claro que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem também é importante. (Entrevista IV).

[...] mais relevantes são a distribuição lógica e coerente dos conteúdos, a adequação das metodologias/estratégias atendendo às necessidades do grupo/turma e os materiais didácticos a utilizar. (Entrevista V).

Os aspectos mais relevantes na planificação são a relação constante que deve existir entre os objectivos, as actividades, a sua sequência e os recursos. (Entrevista VI).

E, as opiniões das estagiárias coincidem no reconhecimento de que existem conteúdos em que sentiram mais dificuldade em reflectir quando tentavam converter as suas ideias num propósito de acção:

[...] senti mais dificuldade em reflectir sobre a articulação dos objectivos com a avaliação. Para mim, uma planificação vai muito para além dos conteúdos programados para a aprendizagem. Torna-se difícil ensinar atitudes e valores e muito mais difícil avaliá-los. (Entrevista IV).

[...] tive mais dificuldade em reflectir na adequação das estratégias, pois, a que por vezes se revela eficaz para um grupo de alunos pode não ser significativa para outro e a que se revela adequada numa situação pode não o ser noutra. E, também acho que é difícil a análise dos objectivos propostos na planificação, pois nem sempre é fácil avaliar se foram ou não atingidos. (Entrevista V).

[...] penso que é talvez nos objectivos, porque muitas vezes orientamo-nos mais pelos conteúdos, pelo programa do 1.º ciclo do que pelas necessidades dos alunos. (Entrevista VI)

No que respeita ao cumprimento da planificação, as estagiárias coincidem na afirmação de que houve alterações aos planos durante a acção lectiva justificadas em função da ocorrência de acontecimentos que não era possível prever no momento da concepção da acção, sendo por isso necessário efectuar reajustamentos.

Tive que alterar muitas vezes o que tinha previsto na planificação em função dos imprevistos que iam surgindo. Às vezes porque achava que os alunos já sabiam um determinado conteúdo que já tinha sido ensinado e verificava que estavam esquecidos. Então, tinha que voltar a lembrar esse conteúdo e isso levava tempo, impedindo-me de algumas vezes terminar as tarefas previstas para o dia. Uma ou outra vez, porque surgiam conflitos no recreio entre os alunos da turma ou com outros alunos de outras turmas, quando entravam na sala estavam perturbados e demorava tempo a conseguir

que se concentrassem, o que impedia o funcionamento normal. Outras vezes ainda porque era necessário dar resposta a solicitações inesperadas [...] Reformulei muitas vezes o que estava a dizer, tentando perceber o que se estava a passar ou o que não permitia que os alunos percebessem. (Entrevista IV).

Às vezes é muito difícil cumprir o que se planifica A preocupação com a aquisição de conteúdos pode levar-nos por vezes a dissociar a planificação das necessidades inerentes à escola e aos alunos. [...] por vezes, quando estava a leccionar, tomava consciência da necessidade de alterar a minha prática. [...] se verificava que havia dificuldades de aprendizagem alterava a minha estratégia, individualizava mais o ensino, dava mais ajuda ou recorria a exemplos mais concretizadores ou trabalhos adicionais para completar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos ou sistematizar melhor os conhecimentos adquiridos (Entrevista V).

[...] senti algumas vezes que precisava de alterar estratégias porque os alunos não estavam a corresponder ao previsto e noutros casos porque se alteraram as condições. (Entrevista VI)

Quanto à avaliação qualitativa que fazem do desenvolvimento dos seus processos reflexivos, as estagiárias percebem unanimemente a influência das respectivas professoras cooperantes na construção da sua profissionalidade docente:

Ao chamarem-me a atenção para aspectos do meu desempenho, eu pude considerar as minhas acções, buscar novas estratégias, soluções para os problemas, procurar novas formas de abordar os conteúdos, usar diferentes metodologias, corrigir incoerências e, principalmente, buscar o sucesso geral: o da aprendizagem dos alunos e uma melhor prática. A reflexão fez com que eu crescesse e evoluísse. (Entrevista IV).

Fizeram-me mudar muitas vezes de estratégia, escolher outro tipo de recursos a utilizar na sala de aula, a mudar a organização e disposição dos alunos na sala de aula, a pesquisar mais sobre os conteúdos didácticos e a escolher melhor os instrumentos de avaliação. (Entrevista V).

Através da opinião de quem está de fora e vê a realidade com outros olhos posso ver as minhas limitações, aprender como melhorar, conhecer outras formas de

agir e partilhar o que sinto e a minha opinião. Aprendo a colocar em causa tudo o que faço e sou incentivada a buscar estratégias alternativas de acção docente. (Entrevista VI).

E, o autoconhecimento e a melhoria dos princípios de acção adquirem visibilidade na avaliação que cada estagiária faz relativamente à evolução da sua capacidade reflexiva ao longo do estágio:

A cada reflexão surgiram mudanças na minha acção, o factor mudança é fundamental para essa evolução, porque a reflexão ocorre na busca do sucesso não só do docente, mas especialmente dos alunos. (Entrevista IV).

[...] a ponderação das dificuldades particulares dos alunos e a mobilização adequada dos conhecimentos. (Entrevista V).

Na minha opinião, quando um formando, perante um imprevisto, consegue alterar a sua prática de forma positiva, demonstra desenvolvimento da sua capacidade reflexiva. Os imprevistos podem ser de diferentes ordens, desde os directamente relacionados com a turma ou no âmbito das condições materiais, por exemplo, dos recursos, entre outros. A diversificação de estratégias didácticas e metodologias são outros aspectos que demonstram claramente a nossa capacidade de gerir o processo de ensino-aprendizagem. [...] progredi, seleccionando estratégias mais adequadas aos conteúdos a ser trabalhados e diversificando as estratégias, recorrendo diversas vezes ao jogo, à consulta de documentos, às actividades experimentais, às actividades que apelavam à descoberta, à pesquisa bibliográfica, aos trabalhos de grupo e de pares, à escrita de textos, aos trabalhos de campo, entre outras. (Entrevista VI).

12. Triangulação dos resultados

Colás (1992) considera que a triangulação é um dos métodos mais importantes usados na investigação e que visa assegurar os critérios de validade reconhecidos, trazendo credibilidade aos dados obtidos.

Sousa cita Denzin (1979) para definir a triangulação como “a combinação de metodologias diferentes no estudo de um mesmo fenómeno” e Kemmis (1983) que, por seu lado, considera que é o cruzamento entre diferentes fontes de dados, acabando por reconhecer que “a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação” (2005:175).

No nosso estudo, após a apresentação dos dados quantitativos e qualitativos, respectivamente, decidimos realizar a triangulação ou contrastação, quer das fontes utilizadas (professores cooperantes e estagiários) quer metodológica (pela diversidade de instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, utilizados no trabalho).

Desta forma, da comparação dos diferentes resultados tentamos conhecer o nível de coincidência entre todos eles e, a partir daí, estabelecer inferências correspondentes e em função destas formular as conclusões gerais e específicas deste trabalho de investigação. Por isso, esta parte constitui um dos núcleos centrais do presente estudo.

UNIDADES DE ANÁLISE	QUESTIONÁRIOS			ENTREVISTAS	
	Análise descritiva		Análise da contingência estagiários – prof. coop.	Estagiárias	Professoras Cooperantes
	Estagiários	Professores cooperantes			
Desempenho profissional	A maioria dos estagiários reconhece que foi muitas vezes estimulada a reflectir sobre os objectivos didácticos (58.6%), os conteúdos didácticos (60%), a adequação das estratégias de ensino-aprendizagem (63.3%), a organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc.) (60%) e a motivação dos alunos para as tarefas escolares (60%).	A maioria dos professores cooperantes confessa que estimulou sempre os objectivos didácticos (60%), os conteúdos didácticos (66.7%), a adequação das estratégias de ensino-aprendizagem (67.6%), a organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc.) (60%) e a motivação dos alunos para as tarefas escolares (80%).	Existe divergência entre estagiários e professores cooperantes quanto à estimulação da reflexão sobre a adequação das estratégias de ensino-aprendizagem e a motivação dos alunos para as tarefas escolares. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos da amostra quanto à estimulação da reflexão sobre os objectivos didácticos, os conteúdos didácticos e a organização das actividades na sala de aula (por exemplo,	As estagiárias são pessoas jovens que expectam tornar-se brevemente professoras do 1.º ciclo do ensino básico e cujas opiniões são coincidentes quanto à valorização e apreciação que fazem das funções de supervisão que os professores cooperantes desempenham no seu processo de formação prática. Reconhecem unanimemente	As professoras cooperantes são pessoas com experiências docentes e de cooperação diferentes e as suas coincidem na valorização e apreciação que atribuem à função de supervisão que desempenham na formação prática dos estagiários, considerando-a como significativa e de grande responsabilidade. Reconhecem todas que é difícil iniciar a carreira

	<p>A maioria dos formandos confessa que foi poucas vezes influenciada na previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação (50%). Por outro lado, a maioria dos formandos declara que a sua acção docente foi muitas vezes influenciada a gestão temporal dos conteúdos (60%), a selecção e diversificação de estratégias (56.7%) e a selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos (60%)</p> <p>A maioria dos estagiários confessa que, para a resolução de situações problemáticas, foi muitas vezes estimulada a recorrer ao trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado (50%).</p> <p>Mas, só grande parte dos formandos declara que,</p>	<p>A maioria dos professores cooperantes declara que influenciou muitas vezes a acção docente dos estagiários na previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação (73.3%), na gestão temporal dos conteúdos (60%), na selecção e diversificação de estratégias (73.3%) e na selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos (66.7%).</p> <p>A maioria dos professores cooperantes declara que, para a resolução de situações problemáticas, estimulou muitas vezes os estagiários a recorrerem ao trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado (53.3%).</p> <p>Mas, só grande parte dos professores cooperantes declara que, para a</p>	<p>trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc.)</p> <p>Existem coincidências entre ambos os grupos da amostra quanto à influência do estímulo reflexivo sobre a gestão temporal dos conteúdos, a selecção e diversificação de estratégias e a selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos.</p> <p>Por outro lado, existe divergência entre os dois sectores da amostra quanto à influência do estímulo reflexivo sobre a previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação.</p> <p>Não existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sectores da amostra quanto ao recurso às estratégias didácticas do trabalho individual/de grupo com</p>	<p>que o professor cooperante é mediador na aproximação à profissão desejada</p> <p>Reflectem ainda no reconhecimento da influência da respectiva professora cooperante nas aprendizagens que efectuaram ao longo do estágio.</p>	<p>docente sem qualquer experiência no ensino.</p> <p>Na supervisão dos estagiários, as professoras cooperantes concordam em reconhecer que influenciaram a construção do conhecimento profissional dos estagiários através de instrumentos de trabalho e documentos, indicações, sugestões, preparação e observação de aulas etc...</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>para a resolução de situações problemáticas, foi muitas vezes estimulada a recorrer aos registos (46.7%).</p> <p>Sem embargo, a maioria dos estagiários declara que, para a resolução de situações problemáticas, foi sempre estimulada a recorrer ao diálogo (50%).</p>	<p>resolução de situações problemáticas, estimulou sempre os estagiários a recorrerem aos registos (40%).</p> <p>Mas, a maioria dos professores cooperantes declara que, para a resolução de situações problemáticas, estimulou sempre os estagiários a recorrerem ao diálogo.</p>	<p>base em fichas de trabalho orientado, dos registos e do diálogo.</p>		
<p>Metodologias e estratégias</p>	<p>A maioria dos formandos reconhece que foi muitas vezes estimulada a reflectir sobre a gestão temporal das actividades (50%).</p> <p>Grande parte dos estagiários reconhece que foi muitas vezes estimulada a reflectir sobre o comportamento disciplinar dos alunos (36.7%).</p>	<p>A maioria dos professores cooperantes declara que estimulou sempre a reflexão sobre o comportamento disciplinar dos alunos (53.3%).</p> <p>Mas afirma que estimulou muitas vezes a reflexão sobre a gestão temporal das actividades (60%)</p>	<p>Existe coincidência entre os dois sectores da amostra quanto à estimulação da reflexão sobre a gestão temporal das actividades.</p> <p>Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos da amostra quanto à estimulação da reflexão sobre o comportamento disciplinar dos alunos.</p>	<p>São unânimes em reconhecer que ao longo da prática, sentiram algumas dificuldades na resolução de situações problemática (controlo da turma, ritmos de aprendizagem diferentes, motivação dos alunos, trabalhos de grupo, insegurança no</p>	<p>Ao constatarem que os estagiários sentiam dificuldades relacionadas com o saber e o saber-fazer (planificação pouco adaptada à turma, controlo da turma, organização do trabalho na sala de aula, etc.), as professoras cooperantes coincidem em</p>

	<p>A maioria dos alunos reconhece que a sua acção docente foi poucas vezes influenciada por: a colaboração na identificação e resolução de problemas educativos (50%), a dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc. (56.7%).</p> <p>Mas, grande parte dos alunos sente que foi poucas vezes influenciada pela participação individual nas actividades da escola (46.7%) e pelas metodologias de trabalho (43.3%).</p> <p>A maioria dos estagiários confessa que, para a resolução de situações problemáticas, foi muitas vezes estimulada a recorrer à colaboração (53.3%) e ao questionamento (56.7%). Por outro lado, a maioria dos formandos declara que, para a resolução de</p>	<p>A maioria dos professores cooperantes declara que influenciou muitas vezes a acção docente dos estagiários quanto à colaboração na identificação e resolução de problemas educativos (53.3%) e às metodologias de trabalho (73.3%).</p> <p>Mas, grande parte dos professores cooperantes reconhece que influenciou muitas vezes quanto à dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc. (46.7%) e à participação individual nas actividades da escola (46.7%).</p> <p>A maioria dos professores cooperantes, afirma que, para a resolução de situações problemáticas, estimulou muitas vezes os estagiários a recorrerem à informação (53.3%), à negociação (53.3%) e ao questionamento (60%). Sem embargo, declaram que, para a resolução de</p>	<p>Existem divergências entre ambos os sectores da amostra relativamente à influência do estímulo reflexivo sobre a colaboração na identificação e resolução de problemas educativos, a dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc., a participação individual nas actividades da escola e as metodologias de trabalho.</p> <p>Não existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos da amostra quanto ao recurso às estratégias didácticas da motivação, da informação e do questionamento.</p>	<p>conhecimento, educação de atitudes e valores (...), mas que foram estimuladas a adoptar metodologias e estratégias (uso de vocabulário mais acessível, abordagem interdisciplinar dos conteúdos, promoção da auto-construção do conhecimento pelos alunos, questionamento dos alunos, organização do trabalho na sala de aula ...) para as quais foram orientadas pelas respectivas professoras cooperantes.</p>	<p>afirmar que, através de metodologias e estratégias próprias (incentivar, analisar, apontar o que deve ser corrigido, facultar informação ...), estimularam os formandos a recorrer a algumas estratégias e metodologias para uma melhoria da sua prática.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>situações problemáticas, foi poucas vezes estimulada a recorrer à negociação (63.3%).</p> <p>E, grande parte dos estagiários confessa que, para a resolução de situações problemáticas, foi poucas vezes estimulada a recorrer à informação (40%).</p>	<p>situações problemáticas, estimularam sempre os estagiários a recorrer à colaboração (60%) e à motivação (60%).</p>	<p>Existem divergências entre ambos os sectores da amostra quanto ao recurso às estratégias didácticas da colaboração e da negociação</p>		
<p>Desenvolvimento de capacidades e atitudes reflexivas</p>	<p>Muitos estagiários confessam ter sido poucas vezes estimulados a reflectir sobre a escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...) (50%).</p> <p>Grande parte dos estagiários reconhece que foi poucas vezes estimulada a reflectir sobre os constrangimentos à prática (43.3%) e muitas vezes sobre as condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de</p>	<p>A maioria dos professores cooperantes declara que estimulou sempre a reflexão sobre a adequação das práticas ao contexto escolar (53.3%) e sobre a adequação da planificação (53.3%).</p> <p>Por outro lado reconhece que estimulou muitas vezes a reflexão sobre os constrangimentos à prática (60%) e sobre a escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...) (73.3%)</p> <p>Grande parte dos</p>	<p>Existe divergência entre os dois sectores da amostra quanto à estimulação da reflexão sobre a escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...), a adequação da planificação, a adequação das práticas ao contexto escolar e os constrangimentos à prática.</p> <p>Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sectores da amostra quanto à</p>	<p>As opiniões das formandas coincidem em considerar que há momentos de reflexão na respectiva escola básica) que permitem a estimulação das suas capacidades e atitudes reflexivas</p> <p>Mas não são coincidentes na escolha de quais os momentos mais significativos e da frequência com</p>	<p>As professoras cooperantes são coincidentes quanto ao entendimento de que há momentos que são mais significativos (antes e depois da acção docente) para estimular as capacidades e atitudes reflexivas dos estagiários, encontrando para tal um tempo e espaço (reuniões semanais, intercalares e finais de estágio na escola) que</p>

	<p>aprendizagem) (46.7%).</p> <p>Sem embargo, a maioria dos estagiários reconhece ter sido muitas vezes estimulada a reflectir sobre a adequação das práticas ao contexto escolar (73.3%) e sobre a adequação da planificação (50%).</p> <p>A maioria dos estagiários reconhece ter sido influenciada muitas vezes quanto à organização do trabalho na sala de aula (50%) e à criação de um ambiente produtivo na sala de aula (51%).</p> <p>Mas, grande parte dos estagiários declara que foi muitas vezes influenciada quanto à criação de regras e procedimentos de turma (43.3%).</p> <p>Sem embargo, grande parte dos formandos declara que foi sempre influenciada quanto à gestão do comportamento</p>	<p>professores cooperantes declara que estimulou sempre a reflexão sobre as condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem): (46.7%).</p> <p>A maioria dos professores cooperantes declara que influenciou muitas vezes a criação de regras e procedimentos de turma (60%), a gestão do comportamento inadequado dos alunos (60%) e a criação de um ambiente produtivo na sala de aula (66.7%).</p> <p>Sem embargo, grande parte dos professores cooperantes declara que influenciou sempre quanto à organização do trabalho na sala de aula (46.7%).</p>	<p>estimulação da reflexão sobre as condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem).</p> <p>Existe divergência entre ambos os sectores da amostra quanto à influência do estímulo reflexivo na gestão do comportamento inadequado dos alunos.</p> <p>Existe coincidência entre ambos os grupos da amostra quanto à influência do estímulo reflexivo sobre a criação de um ambiente produtivo na sala de aula.</p> <p>Não existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sectores da amostra quanto à influência do estímulo</p>	<p>que ocorreram esses momentos.</p>	<p>permita a construção do saber prático (planificar para agir - reflectir e avaliar).</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>inadequado dos alunos (43.3%).</p> <p>Grande parte dos estagiários declara que, para a resolução de situações problemáticas, foi muitas vezes estimulada a recorrer à clarificação de ideias (46.7%).</p> <p>Por outro lado, grande parte dos formandos confessa que, para a resolução de situações problemáticas, foi poucas vezes estimulada a recorrer à consulta de documentos e pesquisa bibliográfica (40%) e à análise crítica (36.7%).</p>	<p>A maioria dos professores cooperantes declara que, para a resolução de situações problemáticas, estimulou muitas vezes os estagiários a recorrerem à consulta de documentos e pesquisa bibliográfica (66.7%) e à clarificação de ideias (53.3%).</p> <p>Sem embargo, a maioria dos professores cooperantes acredita que, para a resolução de situações problemáticas, estimulou sempre os estagiários a recorrerem à análise crítica (53.3%)</p>	<p>reflexivo sobre a criação de regras e procedimentos de turma e a organização do trabalho na sala de aula.</p> <p>Existem divergências entre ambos os sectores da amostra quanto ao recurso às estratégias didácticas da consulta de documentos e pesquisa bibliográfica e da análise crítica.</p> <p>Não existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos da amostra quanto ao recurso à estratégia didáctica da clarificação de ideias.</p>		
Articulação teoria-prática	Grande parte dos estagiários declara que foi poucas vezes estimulada a reflectir sobre: o desenvolvimento da autonomia dos alunos (40%), o relacionamento com colegas e outros	A maioria dos professores cooperantes declara que estimulou sempre a reflexão sobre: o desenvolvimento da autonomia dos alunos (66.7%), a receptividade dos alunos (73.3%), as	Existem divergências entre os dois sectores da amostra quanto à estimulação da reflexão sobre a receptividade dos alunos, as necessidades e prioridades dos alunos,	As estagiárias concordam na valorização que na planificação da sua acção docente, a integração de diferentes	As professoras cooperantes valorizam comumente, na planificação da actividade docente, a integração de

	<p>professores (40%), as concepções de educação (43.3%), as implicações ético-morais das opções (46.7%) e o relacionamento com os pais ou encarregados de educação (40%).</p> <p>Por outro lado, grande parte dos estagiários reconhece que foi muitas vezes estimulada a reflectir sobre o conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social (40%).</p> <p>Sem embargo, a maioria dos formandos declara que foi muitas vezes estimulada a reflectir sobre a receptividade dos alunos (80%), a diferenciação e individualização do ensino (46.7%), as necessidades e prioridades dos alunos (53.3%), as competências profissionais (50%) e o contexto de trabalho (46.7%).</p> <p>A maioria dos estagiários afirma ter sido muitas vezes influenciada quanto à adequação da prática ao</p>	<p>necessidades e prioridades dos alunos (73.3%).</p> <p>Por outro lado a maioria dos professores cooperantes declara ter estimulado muitas vezes a reflexão sobre o relacionamento com colegas e outros professores (73.3%), as concepções de educação (46.7%), as implicações ético-morais das opções (60%), a diferenciação e individualização do ensino (53.3%), o conhecimento dos alunos e o seu ambiente social (60%), as competências profissionais (53.3%), o relacionamento com os pais ou encarregados de educação (73.3%) e o contexto de trabalho (46.7%).</p> <p>A maioria dos professores cooperantes afirma que influenciou muitas vezes quanto à adequação da</p>	<p>o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social, o relacionamento com colegas e outros professores, o contexto de trabalho, as concepções de educação e as implicações ético-morais das opções.</p> <p>Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sectores da amostra quanto à estimulação da reflexão sobre o relacionamento com os pais ou encarregados de educação.</p> <p>Existe coincidência entre ambos os sectores da amostra quanto à estimulação da reflexão sobre a diferenciação e individualização do ensino e as competências profissionais.</p> <p>Não existem diferenças estatisticamente</p>	<p>conhecimentos teóricos e práticos (conhecimento dos interesses e necessidades dos alunos, objectivos, conteúdos, estratégias e metodologias).</p> <p>As opiniões das estagiárias coincidem no reconhecimento de que existem conteúdos em que sentiram mais dificuldade em reflectir quando tentavam converter as suas ideias num propósito de acção. As estagiárias coincidem na afirmação de que houve alterações aos planos durante a acção lectiva justificadas em função da ocorrência de acontecimentos que não era</p>	<p>diferentes conhecimentos teóricos e práticos: conhecimento psicopedagógico (dos alunos, ritmos de aprendizagem, programa do 1.º ciclo do ensino básico, mediadores curriculares), conhecimento dos conteúdos curriculares (selecção de conteúdos, estratégias e procedimentos), conhecimento didáctico dos conteúdos (abordagem integradora, interdisciplinidade e...).</p> <p>Não existe coincidência na percepção de conteúdos difíceis à estimulação do exercício reflexivo dos estagiários.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>processo de aprendizagem (63.3%).</p> <p>Por outro lado, grande parte dos formandos declara ter sido poucas vezes influenciada quanto ao apoio individualizado aos alunos (48.3%)</p>	<p>prática ao processo de aprendizagem (53.3%).</p> <p>Por outro lado, grande parte dos professores cooperantes declara que influenciou sempre quanto ao apoio individualizado aos alunos (40%)</p>	<p>significativas entre os dois sectores da amostra quanto à influência do estímulo reflexivo sobre o apoio individualizado aos alunos.</p> <p>Existe coincidência entre os dois grupos da amostra quanto à influência do estímulo reflexivo sobre a adequação da prática ao processo de aprendizagem.</p>	<p>possível prever no momento da concepção da acção, sendo por isso necessário efectuar reajustamentos</p>	<p>Reconhecem unanimemente a necessidade de reajustar a acção docente em função de imprevistos (dificuldades de aprendizagem, necessidade de responder a solicitações externas à escola, etc).</p>
<p>Avaliação e desenvolvimento qualitativo</p>	<p>A maioria dos alunos declara que foi muitas vezes estimulada a reflectir sobre a comunicação pedagógica (66.7%) e a avaliação/progresso dos alunos (60%).</p> <p>A maioria dos formandos reconhece que foi poucas vezes influenciada na concretização das actividades de avaliação (50%).</p> <p>E, grande parte dos formandos reconhece que</p>	<p>A maioria dos professores cooperantes declara que estimulou sempre a reflexão sobre a comunicação pedagógica (60%) e a avaliação/progresso dos alunos (53.3%).</p> <p>A maioria dos professores cooperantes declara que influenciou muitas vezes quanto à concretização das actividades de avaliação (53.3%), à utilização de espaços e</p>	<p>Existem divergências entre os dois sectores da amostra quanto à estimulação da reflexão sobre a comunicação pedagógica e a avaliação/progresso dos alunos.</p> <p>Não existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sectores da amostra quanto à influência do estímulo reflexivo sobre a</p>	<p>Na avaliação qualitativa que fazem do desenvolvimento do seu processo reflexivo, as estagiárias concordam em reconhecer a influência da estimulação reflexiva das professoras cooperantes na construção do seu saber profissional.</p>	<p>Na avaliação qualitativa que fazem do processo de desenvolvimento reflexivo dos estagiários, as professoras cooperantes são unânimes em constatar a influência da estimulação na alteração de múltiplos aspectos da conduta docente</p>

	<p>foi poucas vezes influenciada quanto à utilização de espaços e materiais (46.7%)</p> <p>Por outro lado, a maioria dos estagiários declara ter sido influenciada muitas vezes quanto à concepção de materiais didácticos (50%) e à gestão das actividades na sala de aula (60%)</p> <p>A maioria dos estagiários declara que, para a resolução de situações problemáticas, foi estimulada a recorrer muitas vezes ao encorajamento (63.3%) e à observação sistemática e participante (56.7%).</p> <p>Por outro lado, a maioria dos formandos reconhece que, para a resolução de situações problemáticas, foi poucas vezes estimulada a recorrer aos trabalhos de campo (63.3%).</p> <p>Mas, grande parte dos estagiários afirma que,</p>	<p>materiais (73.3%), à concepção de materiais didácticos (60%) e à gestão das actividades na sala de aula (66.7%).</p> <p>A maioria dos professores cooperantes declara que, para a resolução de situações problemáticas, estimulou muitas vezes os estagiários a recorrerem aos trabalhos de campo (60%) e aos trabalhos adicionais (60%).</p> <p>Sem embargo, a maioria dos professores cooperantes acredita que, para a resolução de situações problemáticas, estimulou sempre os estagiários a recorrerem ao encorajamento (86.7%).</p> <p>Mas, grande parte dos</p>	<p>concepção de materiais didácticos, a concretização das actividades de avaliação e a gestão das actividades na sala de aula.</p> <p>Existe divergência entre os dois sectores da amostra quanto à influência do estímulo reflexivo sobre a utilização de espaços e materiais.</p> <p>Não existem diferenças significativas entre os dois sectores da amostra quanto ao recurso às estratégias didácticas dos trabalhos adicionais e da observação sistemática e participante.</p> <p>Existem divergências entre ambos os grupos da amostra quanto ao recurso às estratégias didácticas dos trabalhos de campo e do</p>		<p>(concepção e organização mais adequada das actividades, identificação das dificuldades de aprendizagem, na gestão do tempo disponível, no uso de metodologias diferentes e na diversificação de estratégias, na individualização do ensino, na motivação dos alunos, na aceitação das críticas, no saber-fazer...)</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	para a resolução de situações problemáticas, foi poucas vezes estimulada a recorrer aos trabalhos adicionais (46.7%)	professores cooperantes reconhece que, para a resolução de situações problemáticas, estimulou os formandos a recorrerem sempre à observação sistemática e participante (46.7%)	encorajamento.		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------	--	--

A triangulação de dados e resultados proporcionados pelos diferentes instrumentos (questionários e entrevistas) permite assinalar que existe uma alta percentagem de desacordo entre as respostas dos dois sectores da amostra.

Assim, passamos a contrastar entre professores cooperantes e estagiários alguns aspectos coincidentes que a seguir descrevemos:

- Entre os aspectos do desempenho profissional dos estagiários muitas vezes influenciados estão a selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos, a gestão temporal dos conteúdos, a selecção e diversificação de estratégias.
- A criação de um ambiente produtivo na sala de aula é um aspecto da acção docente cuja influência se faz sentir muitas vezes sobre o desenvolvimento de capacidades e atitudes reflexivas.
- Quanto às metodologias e estratégias existe preocupação em que os estagiários reflectam muitas vezes sobre a gestão temporal das actividades.
- As competências profissionais e a diferenciação e individualização do ensino são conteúdos em que os formandos reflectem muitas vezes na hora da articulação teoria-prática.
- A adequação da prática ao processo de aprendizagem é um aspecto da acção docente cuja influência se faz exercer muitas vezes sobre os estagiários para uma boa articulação teoria-prática.
- A supervisão das práticas é muito valorizada no desempenho profissional dos formandos.
- As metodologias e estratégias proporcionadas pelos professores cooperantes são muito consideradas pelos formandos.

- Os momentos reflexivos que contribuem para o desenvolvimento das capacidades e atitudes reflexivas são muito considerados.
- Alguns aspectos da planificação são muito valorizados no momento da articulação teoria-prática.
- A necessidade de reajustamentos à planificação é bem aceite para a articulação da teoria-prática.
- O contributo do professor cooperante é muito bem considerado na avaliação e desenvolvimento qualitativo dos estagiários.

CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

1. Conclusões

A partir dos dados mais representativos emanados da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, elaboramos conclusões baseadas na análise de dados para chegar às conclusões finais que sirvam para abrir outras investigações.

1.1. Conclusões gerais

De entre todas as acções reflexivas (presença, influência e frequência) existem algumas acções que têm um alto grau de coincidência e outras de divergência entre os professores cooperantes e os estagiários:

- ★ Existe coincidência entre estagiários e professores cooperantes em relação à estimulação da presença nas reflexões dos conteúdos da diferenciação e individualização do ensino, da gestão temporal das actividades e das competências profissionais.
- ★ Existem diferenças significativas entre estagiários e professores cooperantes quanto à opinião sobre a estimulação da presença nas reflexões dos conteúdos da motivação dos alunos para as tarefas escolares, da adequação das estratégias de ensino-aprendizagem, da escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...), da adequação da planificação, da receptividade dos alunos, das necessidades e prioridades dos alunos, do desenvolvimento da autonomia dos alunos, do conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social, do relacionamento com colegas e outros professores, do contexto de trabalho, da comunicação pedagógica, da

avaliação/progresso dos alunos, das concepções de educação, das implicações ético-morais das opções, da adequação das práticas ao contexto escolar e dos constrangimentos à prática.

- * Existe coincidência de opinião entre estagiários e professores cooperantes em relação à influência da estimulação do exercício reflexivo nos aspectos da selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos, da selecção e diversificação de estratégias, da gestão temporal dos conteúdos, da adequação da prática ao processo de aprendizagem e da criação de um ambiente produtivo na sala de aula.
- * Existem diferenças significativas entre estagiários e professores cooperantes quanto à opinião sobre a influência da estimulação do exercício reflexivo nos aspectos da previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação, da gestão do comportamento inadequado dos alunos, das metodologias de trabalho, da utilização de espaços e materiais, da dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc., da participação individual nas actividades da escola e da colaboração na identificação e resolução de problemas educativos.
- * Existe divergência de opinião entre estagiários e professores cooperantes em relação à frequência da estimulação para recorrer às estratégias didácticas da colaboração, da negociação, da análise crítica, do encorajamento, dos trabalhos de campo e da consulta de documentos e pesquisa bibliográfica.
- * Existe consenso quanto à valorização da supervisão dos professores cooperantes e à influência deles no desempenho profissional dos formandos.

- * Existe consenso no reconhecimento de que os estagiários sentem dificuldades nas metodologias e estratégias e que os professores cooperantes os ajudam.
- * Existe consenso no reconhecimento de que os momentos reflexivos contribuíram para o desenvolvimento das capacidades e atitudes reflexivas dos estagiários.
- * Existe consenso na valorização de alguns aspectos que devem integrar a planificação e na existência de alterações e de reajustamentos à planificação no momento da articulação teoria-prática.
- * Existe consenso quanto à influência da estimulação reflexiva do professor cooperante na avaliação e desenvolvimento qualitativo dos estagiários.
- * Não existe consenso quanto à percepção de conteúdos difíceis à estimulação do exercício reflexivo.

1.2. Conclusões por objectivos

Objectivo 1: Descrever como são guiados os alunos nos processos de reflexão durante a realização da sua Prática Pedagógica (Estágio).

1. São muitos os conteúdos que os estagiários consideram que foram muitas vezes estimulados. Mas, existem vários que os futuros professores consideram que foram poucas vezes estimulados:
 - A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...).
 - O desenvolvimento da autonomia dos alunos.
 - O relacionamento com os pais ou encarregados de educação.
 - O relacionamento com colegas e outros professores.

- As concepções de educação.
- As implicações ético-morais das opções.
- Os constrangimentos à prática.

Objectivo 2: Descrever como o estímulo à reflexão influencia a acção docente dos futuros professores.

1. Embora haja vários aspectos da acção docente que os futuros professores consideram que exerceram influência poucas vezes, existem outros que eles consideram que foram muito (muitas vezes e sempre) influentes:
 - Selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos.
 - Selecção e diversificação de estratégias.
 - Concepção de materiais didácticos.
 - Gestão temporal dos conteúdos.
 - Adequação da prática ao processo de aprendizagem.
 - Organização do trabalho na sala de aula.
 - Gestão do comportamento inadequado dos alunos.
 - Criação de regras e procedimentos da turma.
 - Gestão das actividades na sala de aula.
 - Criação de um ambiente produtivo na sala de aula.
 - Gestão do comportamento inadequado dos alunos.

Objectivo 3: Analisar como a frequência do estímulo à reflexão influencia o recurso a estratégias didácticas para a resolução de situações problemáticas.

1. Todas as estratégias didáticas são consideradas pelos professores cooperantes como muito (muitas vezes e sempre) estimuladas.

Objectivo 4: Analisar e determinar se os professores cooperantes consideram que guiam de maneira reflexiva a prática pedagógica dos estagiários.

1. Nenhum conteúdo é considerado pelos professores cooperantes como pouco (nunca ou poucas vezes) estimulado. Eles consideram todos os conteúdos como muito (muitas vezes ou sempre) estimulados.

Objectivo 5: Conhecer como percebem os formandos a supervisão reflexiva dos professores cooperantes.

1. Os formandos coincidem com os professores cooperantes nos conteúdos muitas vezes estimulados:
 - A diferenciação e individualização do ensino.
 - A gestão temporal das actividades.
 - O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social.
 - O contexto de trabalho.
 - Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem).
 - A adequação das práticas ao contexto social.
 - As competências profissionais.

2. Os formandos coincidem com os professores cooperantes nos aspectos da acção docente muitas vezes influenciados:
 - Selecção e articulação lógica dos conteúdos didácticos.
 - Selecção e diversificação de estratégias.
 - Concepção de materiais didácticos
 - Gestão temporal dos conteúdos.
 - Adequação da prática ao processo de aprendizagem.
 - Criação de regras e procedimentos de turma.
 - Gestão das actividades na sala de aula.
 - Criação de um ambiente produtivo na sala de aula.

3. Os formandos coincidem com os professores cooperantes nas estratégias didácticas para resolver situações problemáticas muito (sempre e muitas vezes) estimuladas:
 - Motivação.
 - Questionamento.
 - Clarificação de ideias.
 - Observação sistemática e participante.
 - Diálogo.
 - Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado.

4. Os formandos coincidem com os professores cooperantes na valorização e apreciação que atribuem à supervisão reflexiva:
 - Reconhecem a influência dos processos reflexivos na construção do conhecimento profissional.

2. Futuras linhas de investigação

Entre as futuras linhas de investigação que se abrem a partir do estudo realizado, podemos destacar as seguintes:

- Alargar este estudo a outros cursos da ESEP e também a outras instituições superiores de formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico para se poder estabelecer comparações entre programas de formação prática e as funções desempenhadas pelos professores cooperantes.
- Conceber e implementar um modelo de supervisão reflexiva com o objectivo de estabelecer um sistema de supervisão que dependa da competência profissional e não da intuição.
- Elaborar um plano de formação dirigido a professores cooperantes que contribua para a melhoria da qualidade da Prática Pedagógica Profissional.

Além das linhas já mencionadas, desta investigação deduzimos outras implicações que se torna importante considerar relativamente ao desenvolvimento geral das Práticas Pedagógicas na ESEP, tais como:

- Reflectir sobre as saídas profissionais dos futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico, a partir do estudo rigoroso dos perfis geral e específico e das competências profissionais desenvolvidas nos contextos práticos.
- Estabelecer um modelo de avaliação da qualidade da Prática Pedagógica que conjugue os indicadores (planos curriculares, recursos humanos e materiais, dinâmica da formação ...) e os critérios (número de pessoas, características, eficácia, congruência entre objectivos do prática e a sua realização ...) pertinentes, incluindo a avaliação do modelo (meta-avaliação).

Cabe assinalar que este trabalho abre um campo de estudo na formação inicial de professores que até agora não tem sido muito considerado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, como é o da componente de formação Prática Pedagógica.

CONCLUSIONES E FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones

A partir de los datos más representativos emanados de la aplicación de los instrumentos de recogida de datos, elaboramos conclusiones basadas en el análisis de datos para llegar a las conclusiones finales que sirvan para abrir otras investigaciones.

1.1. Conclusiones generales

De entre todas las acciones reflexivas (presencia, influencia y frecuencia) existen algunas acciones que tienen un alto grado de coincidencia y otras de divergencia entre los profesores cooperantes y los alumnos en prácticas:

- ★ Existe coincidencia entre alumnos en prácticas y profesores cooperantes en relación con estimulación de la presencia en las reflexiones de los contenidos de la diferenciación e individualización de la enseñanza, de la gestión temporal de las actividades y las competencias profesionales.
- ★ Existen diferencias significativas entre alumnos en prácticas y profesores cooperantes en cuanto a la opinión sobre la estimulación de la presencia en las reflexiones de los contenidos de la motivación de los alumnos para las tareas escolares, de la adecuación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, de la elección de los medios de enseñanza (retroproyector, proyector multimedia, vídeo, ordenador,...), de la adecuación de la planificación, de la receptividad de los alumnos, de las necesidades y prioridades de los alumnos, del desarrollo de la autonomía de los alumnos, del conocimiento sobre los alumnos y su ambiente social, de la relación con

compañeros y otros profesores, del contexto de trabajo, de la comunicación pedagógica, de la comunicación pedagógica, de la evaluación/progreso de los alumnos, de las concepciones de educación, de las implicaciones ético-morales de las opciones, de la adecuación de las prácticas al contexto escolar y de los desajustes de la práctica.

- * Existe coincidencia de opinión entre alumnos en prácticas y profesores cooperantes en relación con la influencia de la estimulación del ejercicio reflexivo en los aspectos de la selección y articulación lógica dos contenidos didácticos, de la selección y diversificación de estrategias, de la gestión temporal de los contenidos, de la adecuación de la práctica al proceso de aprendizaje y de la creación de un ambiente productivo en el aula.
- * Existen diferencias significativas entre alumnos en prácticas y profesores cooperantes en cuanto a la opinión sobre la influencia de la estimulación del ejercicio reflexivo en los aspectos de la previsión de momentos, formas e instrumentos de evaluación, de la gestión del comportamiento inadecuado de los alumnos, de las metodologías de trabajo, de la utilización de espacios y materiales, de la dinamización de actividades de animación cultural, recreativa, etc., de la participación individual en las actividades de la escuela y de la colaboración en la identificación y resolución de problemas educativos.
- * Existe divergencia de opinión entre alumnos en prácticas y profesores cooperantes en relación con la frecuencia de la estimulación para recurrir a las estrategias didácticas de la colaboración, de la negociación, del análisis crítico, del ánimo, de los trabajos de campo y de la consulta de documentos y investigación bibliográfica.

- * Existe consenso en cuanto a la valoración de la supervisión de los profesores cooperantes y a la influencia de ellos en el desempeño profesional de los alumnos en prácticas.
- * Existe consenso en el reconocimiento de que los alumnos en prácticas sienten dificultades en las metodologías y estrategias y que los profesores cooperantes los ayudan.
- * Existe consenso en el reconocimiento de que los momentos reflexivos contribuyeron para el desarrollo de las capacidades y actitudes reflexivas de los alumnos en prácticas.
- * Existe consenso en la valoración de algunos aspectos que deben integrar la planificación y en la existencia de alteraciones y de reajustes a la planificación en el momento de la articulación teoría-práctica.
- * Existe consenso en cuanto a la influencia de la estimulación reflexiva del profesor cooperante en la evaluación y desarrollo cualitativo de los alumnos en prácticas.
- * No existe consenso en cuanto a la percepción de contenidos difíciles a la estimulación del ejercicio reflexivo.

1.2. Conclusiones por objetivos

Objetivo 1: Describir cómo se guía a los alumnos en los procesos de reflexión durante la realización de su Práctica Pedagógica.

1. Son muchos los contenidos que los alumnos en prácticas consideran que fueron muchas veces estimulados. Más, existen varios contenidos que los futuros profesores consideran que fueron pocas veces estimulados:

- La elección de los medios de enseñanza (retroproyector, proyector multimedia, vídeo, ordenador,...).
- El desarrollo de la autonomía de los alumnos.
- La relación con los padres o encargados de educación.
- La relación con compañeros y otros profesores.
- Las concepciones de educación.
- Las implicaciones ético-morales de las opciones.
- Los constreñimientos a la práctica.

Objetivo 2: Describir cómo el estímulo a la reflexión influye la acción docente de los futuros profesores.

1. Aunque hay varios aspectos de la acción docente que los futuros profesores consideran que han influido pocas veces, existen otros que ellos consideran que fueron muy (muchas veces y siempre) influidos:

- Selección y articulación lógica de los contenidos didácticos.
- Selección y diversificación de estrategias.
- Concepción de materiales didácticos.
- Gestión temporal de los contenidos.
- Adecuación de la práctica al proceso de aprendizaje.
- Organización del trabajo en el aula.
- Gestión del comportamiento inadecuado de los alumnos.
- Creación de reglas y procedimientos del grupo.
- Gestión de las actividades en el aula.
- Creación de un ambiente productivo en el aula.

- Gestión del comportamiento inadecuado de los alumnos.

Objetivo 3: Analizar cómo la frecuencia del estímulo a la reflexión influye el recurso a estrategias didácticas para la resolución de situaciones problemáticas.

1. Todas las estrategias didácticas se consideran por los profesores cooperantes como muy (muchas veces y siempre) estimuladas.

Objetivo 4: Analizar y determinar si los profesores cooperantes consideran que guían de manera reflexiva la Práctica Pedagógica.

1. Los profesores cooperantes no consideran ningún contenido como poco (nunca o pocas veces) estimulado. Ellos consideran todos los contenidos como muy (muchas veces y siempre) estimulados.

Objetivo 5: Conocer cómo entienden los alumnos la supervisión reflexiva de los profesores cooperantes.

1. Los alumnos en prácticas coinciden con los profesores cooperantes en los contenidos muchas veces estimulados:
 - La diferenciación e individualización de la enseñanza.
 - La gestión temporal de las actividades.
 - El conocimiento sobre los alumnos y su ambiente social.
 - El contexto de trabajo.
 - Condiciones de trabajo en el grupo (más que un año de escolaridad, grupo numeroso, alumnos con dificultades de aprendizaje).
 - La adecuación de las prácticas al contexto social.

- Las competencias profesionales.
2. Los alumnos en prácticas coinciden con los profesores cooperantes en los aspectos de la acción docente muchas veces influidos por:
- Selección y articulación lógica de los contenidos didácticos.
 - Selección y diversificación de estrategias.
 - Concepción de materiales didácticos
 - Gestión temporal de los contenidos.
 - Adecuación de la práctica al proceso de aprendizaje.
 - Creación de reglas y procedimientos de grupo.
 - Gestión de las actividades en el aula.
 - Creación de un ambiente productivo en el aula.
3. Los alumnos en prácticas coinciden con los profesores cooperantes en las estrategias didácticas para resolver situaciones problemáticas muy (siempre y muchas veces) estimuladas:
- Motivación.
 - Forma de cuestionar.
 - Aclaración de ideas.
 - Observación sistemática y participante.
 - Diálogo.
 - Trabajo individual/de grupo con base en fichas de trabajo orientado.

4. Los alumnos en prácticas coinciden con los profesores cooperantes en la valoración y aprecio que atribuyen a la supervisión reflexiva:
- Reconocen la influencia de los procesos reflexivos en la construcción del conocimiento profesional.

2. Futuras líneas de investigación

Entre las futuras líneas de investigación que se abren a partir del estudio realizado, podemos destacar las siguientes:

- Alargar este estudio a otros cursos de ESEP y también a otras instituciones superiores de formación de profesores del 1.^{er} ciclo de enseñanza básica para poderse establecer comparaciones entre programas de formación práctica y las funciones desempeñadas por los profesores cooperantes.
- Concebir e implementar un modelo de supervisión reflexiva con el objetivo de establecer un sistema de supervisión que dependa de la competencia profesional y no de la intuición.
- Elaborar un plan de formación dirigido a profesores cooperantes que contribuya para la mejoría de la calidad de la Práctica Pedagógica Profesional.

Además de las líneas ya mencionadas, de esta investigación deducimos otras implicaciones que se vuelve importante considerar relativamente al desarrollo general de las Prácticas Pedagógicas en ESEP, tales como:

- Reflexionar sobre las salidas profesionales de los futuros profesores del 1.^{er} ciclo de enseñanza básica, a partir del estudio riguroso de los perfiles general y específico y de las competencias profesionales desarrolladas en los contextos prácticos.

- Establecer un modelo de evaluación de la calidad de la Práctica Pedagógica que conjugue los indicadores (planes curriculares, recursos humanos y materiales, dinámica de la formación,...) y los criterios (número de personas, características, eficacia, congruencia entre objetivos de la práctica y su realización,...) pertinentes, incluyendo la evaluación del modelo (metaevaluación).

Se debe señalar que este trabajo abre un campo de estudio en la formación inicial de profesores que hasta este momento no se está considerando mucho en *Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto*, como es el caso de las actividades de iniciación a la práctica profesional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHESON, K. A.; GALL, M. D. (1980). *Techniques in the clinical supervision of teachers – preservice and inservice applications*. New York: Longman
- ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 15-24.
- ALARCÃO, I.; FREITAS, C. V.; PONTE, J. P.; ALARCÃO, J.; TAVARES, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento produzido por um grupo do CRUP.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed. rev.)*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I; SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação*. Aveiro: Edições CIDInE.
- ALARCÃO, I; ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- AREVALO, R. A. (2007). *La práctica pedagógica en la Universidad de Playa Ancha: análisis del modelo de formación subyacente*. Tese doutoral. Granada: Universidade de Granada.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. (1976). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ARNAL, J.; RINCÓN, D.; LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

- BALBÁS, M. J. (1995.) La formación sobre integración como elemento en el practicum del título de maestro. In M. L. Montero; B. L. Cebreiro; M. A. Zabalza Beraza (eds.) (1995), *El practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Universidad de Santiago.
- BENAVENTE, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BAPTISTA, M. I. (2006). Currículo e Ensino. Uma leitura paralela nas escolas régias e nas escolas regimentais na província de Trás-os-Montes. In *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 1, 85-112.
- Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Consultado em 24.11.07.
- BÁRBARA, A. M. (1979). *Subsídios para o estudo da educação em Portugal – da reforma pombalina à 1.ª república*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- BARROSO, J. (1990). *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: ME/EURYDICE.
- BIDDLE, B. J.; ANDERSON, D. S. (1986). Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching. In *Handbook of Research on Teaching*. A Project of the American Educational Research Association, 3.ª ed. New York: MacMillan.
- BISQUERRA, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2002). *CÓmo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.

- BOLÍVAR, A. (1999). La evaluación del currículum: enfoques, âmbitos, procesos y estrategias. In J. M. Escudero (ed.). *Deseño, desarrollo e innovación del currículum* (365-399). Madrid: Editorial Síntesis, S. A., 365-399.
- BRAGA, F.; VILAS-BOAS, F. M.; ALVES, M. E. M.; FREITAS, M. J.; LEITE, C. (2004) *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Porto: Asa.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development, experiments by nature and design*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. (1998). The ecology of human processes. In W. Damon; L. Richard, *Handebook of psychology. Theoretical models of human development* (5.^a ed.). New York: John Wiley: 993-1026.
- BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D.; GUTIÉRREZ, J.; PEGALAJAR, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilha. Alfar.
- CALDERHEAD, J. (1984). *Teacher's classroom decison-making*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- CAMPOS, B. P. (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: ASA.
- CAMPOS, B. P. (2002). Políticas de formação de professores em Portugal. In *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas* (15-62). Porto: Edições Afrontamento.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer-Press.
- CARVALHO, R. (2001). *História do Ensino em Portugal – desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CEBREIRO, B. L. (1995). Influencias socializadoras en el centro de formación y en las prácticas preprofesionales. Culturas

- Profesionales distintas. In M. L. Montero; B. L. Cebreiro; M. A. Zabalza Beraza (eds.) *El practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Universidad de Santiago.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. In Villar Angulo, L. M. (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia: Marfil.
- CLARK, C. M.; YINGER, R. (1979). Three studies of teacher planning. In *Research series, 55*, East Lansing. Michigan State University.
- CLARK, C. M.; YINGER, R. (1980). The hidden world of teaching: implications or research on teacher planning". In *Research series, 77*, East Lansing Michigan State University.
- COELHO, F. A. (1973). *Para a história da instrução popular*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COHEN, L.; MANION, L. (1987). *Research methods in education*. New York: Croom Helm.
- COLÁS, M. P.; BUENDÍA, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLL, C.; MARTÍ, E. (1991). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios; A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación – II. Psicología de la educación (2.ª ed.)*. Madrid: Alianza Psicología: 121-139.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I., et al (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Asa.
- COMISSÃO INTERMINISTERIAL PARA O EMPREGO - CIME (2001). *Terminologia da formação profissional*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

CONDE, M. T. (2005). O Modo de Ensino Mútuo na Formação dos Mestres de Primeiras Letras. Uma Experiência Pedagógica no Portugal Oitocentista. In *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 6, 117-137.

Disponível em:

rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/Educacao06/pdf06/artigos_maria_conde.pdf -

Consultado em: 24.11.07.

CRIADO DEL POZO, M. J.; CALONGE, A.; LAGO, J. C. (1995). Un trabajo de Observación como instrumento para adquirir parte do conocimiento profesional. In M. L. Montero; B. L. Cebreiro; M. A. Zabalza Beraza(eds.), *El practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Universidad de Santiago.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

DEBESSE, M. (1982). Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporanea. In M. Debesse e G. Mialaret (eds.), *La Formación de los Enseñantes* (13-34). Barcelona: Oikos-Tau.

DELORS, J. (1996). A educação ou a utopia necessária. In *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: ASA.

DEWEY, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.

ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

ESCUADERO, J. M. (1990). El centro como lugar del cambio educativo. La perspectiva de la colaboración. In *Actas del I Congreso*

Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona: Departamento de pedagogía Aplicada, 189-221.

ESCUADERO, J. M. (1999). Renovación y mejora de la educación como desarrollo del currículum: más allá de las reformas. In J. M. Escudero (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.

ESCUADERO, J. M.; LÓPEZ, J. (1992) (eds.). *Los desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. (Orgs.) (2001). *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

EURYDICE (2006/07). Organização do sistema educativo em Portugal. In Eurybase – *The information database on education systems in Europe*. Directorate-general for education and culture

Disponível em:

www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT_PT_C8_1_1.pdf -

Consultado em: 25.04.08

FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 212-233.

FERNANDES, R. (1977). *Educação - uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.

FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la Formación*. Madrid: Paidós.

FONTES, C. (sd) Formação de professores. In C. Fontes *Navegando na Educação - Formação Profissional. Temas e Problemas*

Disponível em:

<http://educar.no.sapo.pt/formprofes.htm>

Consultado em: 18.12.07

FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, n.º 1, 37-54.

FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

FULLAN, M. (1987). Research into educational innovation. In R. Glatter, M. Preedy e C. Rickes (eds.), *Understanding school management*. Buckingham: Open University Press.

GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberation profesional de los profesores. In F. Imbernón (coord.), *La formation permanente del profesorado en los países de la CEE*. (53-92). Barcelona: ICE/Horsori.

GIMENO, J.; PÉREZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuais. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

GIROUX, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GLICKMAN, C. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.

GOODLAD (1990). *Teachers for our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey-Ball.

- GRUNDY, S. (1989). "Beyond professionalism". In W. Carr (ed.). *Quality in teaching arguments for a reflective profession*. London: The Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill. (obra original publicada em 1994).
- HARGREAVES, A. (2002). Teaching as a paradoxal profession. In Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Lisboa e Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: 19-34.
- HILL, M. M.; HILL, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HIRST, P. H. (1973). What is teaching. In *Journal of Curriculum Studies*, vol. 3, n.º 1, 5-18, reimpresso in R. S. Peters (ed.) *The philosophy of education*, London: Oxford University Press, 163-177. (Obra original publicada em 1971).
- HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's Teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing: Holmes Group.
- HONORÉ, B. (1980). *Para una Teoría de la Formación*. Madrid: Narcea.
- HOYLE, E. (1972) *Creativity in the school*. Trabalho não publicado apresentado no Simpósio da OCDE, sobre Criatividade na Escola, realizado no Estoril, Portugal.
- INAFOP (2001). *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1.
- JACINTO, M. (2003). *Formação Inicial de Professores. Conceções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- KEMMIS, K. (1987). *Critical reflection*. In M. Wideen e I. Andrews (eds.). *Staff Development for School Improvement*. New York: Falmer Press: 73-90.

- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar a investigación-ación*. Barcelona: Laertes.
- KINCHELOE, J.L. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment* (2.ª ed.). London e New York: Routledge Farmer.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G; BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. (1987). *Reflective teacher education and moral deliberation*. In *Journal of Teacher Education*, November-December: 2-8.
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LOPES, A.; SOUSA, C.; PEREIRA, F.; TORMENTA, R.; ROCHA, R. (2006). *Uma Revolução na Formação Inicial de Professores*. Porto: Profedições.
- LOUREIRO, C. (2001) *A docência como profissão*. Porto: ASA
- MARCELO, C. (1992). *La investigación y formación del profesorado: "Métodos de investigación y análisis de datos"*. Argentina: Ediciones Pedagógicas, Editorial Cincel.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MIALARET, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Almedina.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1986). *Sistemas de formação de professores*. Lisboa: GEP.
- MONTERO, L.; GONZÁLEZ, M. (1995). Los contenidos formativos del practicum: Quê se puede aprender en las prácticas? In M. L. Montero; B. L. Cebreiro; M. A. Zabalza Beraza(eds.), *El practicum*

en la formación de profesionales: problemas y desafíos. Santiago: Universidad de Santiago.

MOREIRA, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MOREIRA, M. A. (2005). *A investigação-acção em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

MOREIRA, M. A. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva; I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (109-128). Mangualde: Pedago.

MOREIRA, M. A.; PAIVA, M.; VIEIRA, F.; BARBOSA, I.; FERNANDES, I. S. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva; I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago: 45-76.

MUNBY, H. (1986). *Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study*. Journal of Curriculum Studies, 18 (2), 197-209.

NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (2008). *Better teaching, better learning, better schools*.

Disponível em: <http://www.nbpts.org/>

Consultado em: 16.06.08

NÓVOA, A. (1990). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Polic.

NÓVOA, A. (1992) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

- NÓVOA, A. (1995) O processo histórico de profissionalização do professorado. In A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor (2.ª ed.)*. Porto: Porto Editora: 13-34.
- NÓVOA, A. (1999) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002)(Org.) Introdução. In Júlia Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa (9-15)*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2001) *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PARDAL, L. A. (1992). *Formação de Professores do Ensino Secundário (1901-1988)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PÉREZ, A. (1985). *Modelos contemporâneos de evaluación*. In J. S. Gimeno; A. Pérez Gómez, op. cit., 426-449.
- PÉREZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. In A. VILLA (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea: 128-148.
- PÉREZ, A. (1992). O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (ed.), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PERRENOUD, PH. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, PH. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- PERRENOUD, PH. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoir et competences dans un métier complex*. Paris: ESF.
- PETERSON, P. L., MARX, R. W.; CLARK, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behaviour and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 417-432.

PINTO, F. C.(1979). As Escolas do Magistério na Balança do Poder Político. In Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, *Seminário sobre Formação de Professores*. Lisboa: Escola^S_P/Separata.

PONTE, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.) *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática: 5-28.

Disponível em:

[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02_Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02_Ponte%20(GTI).pdf)

Consultado em 11.05.08.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998). *El conocimiento profesores*. Sevilla: Díada.

REBELO, D. (1979). *Formação Inicial*. In Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, *Seminário sobre Formação de Professores*. Lisboa: Escola^S_P/Separata.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (1993). *A Análise das Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, T. (1997). Función evaluadora del profesor en rendimientos de language. In J.J. Monge; R. Portillo (coord.), *La formación del profesorado desde una perspective interdisciplinaria: retos ante el siglo XXI*. Santander: Universidad de Cantabria.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2001). *A Formação como Projecto: do Plano-Mosaico ao Currículo como Projecto de Formação*. Vol.1

Disponível em:

http://www.inafop.pt/revista/docs/texto_ceuoldao.html

Consultado em: 27.10.2008.

ROLDÃO, M. C. (2006). *Formação o que é? Questões do currículo, da didáctica e do saber profissional*.

Disponível em: <<http://www.drel.min-edu.pt/>

[programa_de_matematica/ese_santarem_questoes.ppt](http://www.drel.min-edu.pt/programa_de_matematica/ese_santarem_questoes.ppt)>

Consultado em: 25.03.2008.

ROLDÃO, M. C. (2007). Teacher's role: nature and construction of professional knowledge. In *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol.12, n.º 34.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=en&nrm=iso>.

Consultado em: 20.02.2008.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SAMPAIO, J. S. (1976). *O ensino primário 1911-1969 – Contribuição monográfica* (Vols. I e II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SHAVELSON, R.; BORKO, H. (1979). Research on teacher's decisions in planning instruction. *Educational Horizons*, 57, 183-189.

- SHULMAN, J. (1992). *Case methods in teacher education*. Chicago: Teacher College Press.
- SILVA, R. V.; SILVA, A. V. (2005). *Educação, aprendizagem e tecnologia – Um paradigma para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.
- SERRÃO, J. (1981). Estrutura social, ideologias e sistema de ensino. In Silva, M.; Tamen, M. I. (coord.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 17-45.
- SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. M. (2005). *A ambição para a excelência - A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- SMYTH, J. (1989). A pedagogical and educative view of leadership. In J. Smyth (ed.) *Critical perspectives on educational leadership*. London: The Falmer Press.
- SOLA, T.; LÓPEZ, N. (2003). *Orientación escolar e tutoría para las diferentes etapas de la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, J. M. (2002). As dinâmicas do global e do particular: o dilema do currículo. In Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Lisboa e Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: 699-706.
- SOUTA, L. (1995). *Escolas Superiores de Educação e Ensino Politécnico – uma décadas de debates, algumas polémicas e crítica que baste*. Setúbal: Profedições.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

- TABA, H. (1983). *Elaboración del currículo* (6.^a ed.). Buenos Aires: Troquel.
- TARDIF, M., LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Dir.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C.(2001). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés.
- TEODORO, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- TYLER, R. (1949). *Basics principles of curriculum and instruction*. Illianois: University of Chicago Press.
- TOM, A. R. (1985). *Inquiring into inquiry-oriented teacher education*. Journal of Teacher Education, 36 (5), 35-44.
- TORRES DEL MORAL, C. (2005). *Análisis y estudio de los departamentos de orientación de los IES de Granada y la periferia*. Tese doutoral. Granada: Universidade de Granada.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: ASA.
- VIEIRA, F. (2006). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica*. In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva; I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago: 15-44.
- VILLAR, L. M. (1988). *Reflexiones en y sobre la acción de Profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase*. In A. Villa (coord), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea: 149-174.
- VILLAR, L. M. (1990). *El Profesor como Profesional: Formación y Desarrollo Personal*. Granada: Universidad de Granada.

- WALLACE, M. (1991). *Training foreign language teachers – A reflective approach*. Cambridge: CUP.
- WILSON, J. D. (1992). *Como valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: M.E.C. e Edições Paidós.
- WHEELER, D. (1967). *Curriculum process*. London: University of London Press.
- WORLDWIDE QUALITY REGISTER (2002). *Towards a Worldwide Quality Register for Quality Assurance and Accreditation Agencies*
[www.bologna-berlin2003.de/pdf/Internationale Rektoren.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Internationale_Rektoren.pdf)
Disponível em: Abril de 2002
Consultado em 18.12.07.
- YINGER, R. J. (1986). *Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 2, 3, 263-282.
- ZABALZA, M. A. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: ASA.
- ZABALZA, M. A. (1990). Teoría de las prácticas. In M. Zabalza (coord.), *Actas del II symposium sobre prácticas escolares: la formación práctica de los profesores..* Santiago de Compostela: Tórculo: 15-39.
- ZABALZA, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Porto: ASA.
- ZABALZA, M. A (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- ZEICHNER, K. M. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. Em *Journal of Teacher Education*. Vol.XXXIV, 3, 3-9.
- ZEICNHER, K. M. (1988). Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In A. Villa

(Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea: 110-127.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Edições Educa-Professores.

ZEICHNER, K. M. (2001). Educational action research. In P. Reason e H. Bradbury (Eds.) *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications: 273-283.

ZEICHNER, K.; GORE, J. (1990). Teacher socialization. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 329-348.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. In *Teaching and Teacher Education*, v. 2, n.º 1, 155-174.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. (1996). *Reflective Teaching - An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto n.º 18646, de 19 de Julho. [Instituição das escolas do magistério primário]. *Diário da República, I Série, n.º 166 de 19 de Julho de 1930*.

Decreto-Lei n.º 32243, de 5 de Setembro. [Reabertura das escolas do magistério primário]. *Diário da República, I Série, n.º 208 de 5 de Setembro de 1942*.

Decreto-Lei n.º 43.369, de 2 de Dezembro de 1960. [Novo plano de estudos das escolas do magistério primário]. *Diário do Governo, I Série, n.º 279 de 2 de Dezembro de 1960*.

Despacho n.º 64/74, de 31 de Outubro [Novo plano de estudos para as escolas do magistério primário, para o ano 1974/75].

Despacho n.º 52/77, de 17 de Maio. [Condições de acesso às escolas do magistério primário e da orientação da formação profissional].
Diário da República, II Série, n.º 114 de 17 de Maio de 1977.

Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro. [Criação do Ensino Superior de curta duração]. *Diário da República, I Série, n.º 238 de 14 de Outubro de 1977.*

Decreto-Lei n.º 513-T/1979, de 26 de Dezembro. [Criação do ensino superior politécnico] *Diário da República, I Série, n.º 296 de 26 de Dezembro de 1979.*

Lei 59/86, de 21 de Março. [Organização separada dos cursos de educação de infância e professores do ensino primário] *Diário da República, I Série, n.º 67, de 21 de Março de 1986.*

Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho. [Definição dos cursos que as escolas superiores de educação podem ministrar] *Diário da República, I Série, n.º 154, de 8 de Julho de 1986.*

Lei 46/86, de 14 de Outubro. [Lei de Bases do Sistema Educativo]. *Diário da República, I Série, n.º 237 de 14 de Outubro de 1986.*

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. [Definição dos planos curriculares do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico]. *Diário da República, I Série, n.º 198 de 29 de Agosto de 1989.*

Lei 54/90, de 5 de Setembro. [Consagra o estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico] *Diário da República, I Série, n.º 205, de 5 de Setembro de 1990.*

Despacho n.º 76/95, de 29 de Novembro de 1995. [Homologação dos Estatutos do Instituto Politécnico do Porto]. *Diário da República, I Série – B, n.º 276 de 29 de Novembro de 1995.*

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril. [Regime jurídico da formação especializada]. *Diário da República, I Série - A, n.º 95 de 23 de Abril de 1977.*

Lei 115/97, de 19 de Setembro. [Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro] *Diário da República, I Série, n.º 217 de 19 de Setembro de 1997.*

Despacho n.º 5685/98, de 26 de Março de 1998. [Homologação dos Estatutos da Escola Superior de Educação do Porto] *Diário da República, II Série, n.º 80 de 26 de Março de 1998.*

Portaria n.º 413-E/98, de 17 de Junho. [Novo quadro jurídico da formação de professores]. *Diário da República, I Série - B, n.º 163, de 17 de Julho de 1998.*

Portaria n.º 413-M/98, de 17 de Julho. [Criação legal do curso de Ensino Básico-1.º Ciclo]. *Diário da República, I Série - B, n.º 163, de 17 de Julho de 1998.*

Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho. [Criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores]. *Diário da República, I Série - A, n.º 131 de 7 de Junho de 1999.*

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto. [Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário]. *Diário da República, I Série - A, n.º 201 de 30 de Agosto de 2001.*

Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto. [Aprovação do perfil de desempenho específico de qualificação profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico]. *Diário da República, I Série - A, n.º 201 de 30 de Agosto de 2001.*

Lei 49/2005, de 30 de Agosto. [Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior]. *Diário da República, I Série, n.º 166 de 30 de Agosto de 2005.*

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. [Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior]. *Diário da República, I Série, n.º 60 de 24 de Março de 2006.*

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. [Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]. *Diário da República, I Série, n.º 14 de 19 de Janeiro de 2007.*

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. [Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário] *Diário da República, I Série, n.º 38 de 22 de Fevereiro de 2007.*

Lei 62/2007, de 10 de Setembro. [Regulamento Jurídico das Instituições de Ensino Superior]. *Diário da República, I série, n.º 174, de 10 de Setembro.*

Portaria n.º 1388/2007, de 24 de Outubro. [Criação da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Porto]. *Diário da República, I Série, n.º 205 de 24 de Outubro de 2007.*

FONTES DOCUMENTAIS

FONTES DOCUMENTAIS - ESEP

E_ESEP - Estatutos da Escola Superior de Educação do Porto.

E_IPP – Estatutos do Instituto Politécnico do Porto

DA – Documentos de avaliação.

FC – Ficha curricular da disciplina de Prática Pedagógica III - 07/08.

PC - Protocolo de Colaboração.

PD – Plano de Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Porto.

PDG – Perfil de desempenho geral dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário

PE – Perfil específico do desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

RAA - Relatório de auto-avaliação do curso de ensino básico – 1.º Ciclo (2003).

RE - Regulamento de estágio.

RFA - Regulamento de frequência e avaliação da Escola Superior de Educação do Porto.

FONTES DOCUMENTAIS - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO

PE_74/75 – Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário, da Direcção-Geral do Ensino Básico.

PE_75/76 – Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário, da Direcção-Geral do Ensino Básico.

PE_76/77 - Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário, da Direcção-Geral do Ensino Básico.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DO(A) PROFESSOR(A) COOPERANTE

**POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se num estudo académico realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Granada.

Destina-se a recolher opiniões acerca da importância da reflexão para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos do 4.º ano do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo.

A sua opinião é muito importante.

Uma vez preenchidos, os questionários são totalmente **confidenciais** e **anónimos**, não devendo escrever o seu nome em nenhuma das folhas do questionário.

Por favor, responda a todas as questões, mas antes de responder, leia cada afirmação cuidadosamente.

Dados de Identificação

Sexo (*Indique com uma cruz*):

- Masculino
Feminino

Idade (*Indique com uma cruz*):

- 20 – 25 anos
26 – 35 anos
36 – 39 anos
40 anos ou mais

Estado Civil (*Indique com uma cruz*):

- Solteiro(a)
Casado(a)/União de facto
Viúvo(a)
Divorciado(a)/Separado(a)

Vínculo Profissional (*Indique com uma cruz*):

- Efectivo(a)
Quadro de zona pedagógica
Quadro de zona de escola
Professor titular
Professor não titular

Formação Académica (*Indique com uma cruz*):

- Bacharelato ou grau correspondente (ex. diploma do Magistério Primário)
Licenciatura ou grau correspondente (ex. bacharelato e complemento de formação)
Mestrado
Doutoramento

Experiência docente (*Indique com uma cruz*):

- 1 - 5 anos
6 – 15 anos
16 – 30 anos
Mais de 30 anos

Experiência como professor cooperante (*Indique com uma cruz*):

- 1 - 5 anos
6 - 10 anos
Mais de 10 anos

1. Tendo em conta a sua experiência, indique até que ponto estimulou a presença dos seguintes conteúdos nas reflexões com o(a) formando(a). Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que:

Presença: 1= Nunca; 2= Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre

Itens	Presença			
	1	2	3	4
A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)				
A motivação dos alunos para as tarefas escolares				
Os objectivos didácticos				
Os conteúdos didácticos				
A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem				
A diferenciação e individualização do ensino				
A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)				
A gestão temporal das actividades				
A adequação da planificação				
A receptividade dos alunos				
As necessidades e prioridades dos alunos				
O desenvolvimento da autonomia dos alunos				
O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social				
O relacionamento com os pais ou encarregados de educação				
O relacionamento com colegas e outros professores				
O contexto de trabalho				
Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)				
A comunicação pedagógica				
O comportamento disciplinar dos alunos				
A avaliação/progresso dos alunos				
As concepções de educação				
As implicações ético-morais das opções				
A adequação das práticas ao contexto escolar				
Os constrangimentos à prática				
As competências profissionais				

2. Em que medida o seu estímulo ao exercício reflexivo influenciou a acção docente do(a) formando(a) nos seguintes aspectos. Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que:

Influência: 1 = Nunca; 2 = Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre

Itens	Influência			
	1	2	3	4
Seleccção e articulação lógica dos conteúdos didácticos				
Seleccção e diversificação de estratégias				
Concepção de materiais didácticos				
Gestão temporal dos conteúdos				
Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação				
Adequação da prática ao processo de aprendizagem				
Organização do trabalho na sala de aula				
Gestão do comportamento inadequado dos alunos				
Criação de regras e procedimentos da turma				
Concretização de actividades de avaliação				
Gestão das actividades na sala de aula				
Metodologias de trabalho				
Criação de um ambiente produtivo na sala de aula				
Apoio individualizado aos alunos				
Utilização de espaços e materiais				
Dinamização de actividades de animação cultural, recreativa, etc.				
Participação individual nas actividades da escola				
Colaboração na identificação e resolução de problemas educativos				

3. Indique a frequência com que durante o estágio estimulou o(a) formando(a) a recorrer às seguintes estratégias didáticas para resolver situações problemáticas. Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que:

Frequência: **1 = Nunca; 2 = Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre**

Itens	Frequência			
	1	2	3	4
Motivação				
Informação				
Questionamento				
Colaboração				
Negociação				
Clarificação de ideias				
Análise crítica				
Encorajamento				
Observação sistemática e participante				
Trabalhos adicionais				
Registos				
Trabalhos de campo				
Diálogo				
Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica				
Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado				

Muito obrigada

Justina Vieira

ANEXO II

QUESTIONÁRIO DO(A) ESTAGIÁRIO(A)

**POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se num estudo académico realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Granada.

Destina-se a recolher opiniões acerca da importância da reflexão para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários do 4.º ano do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo.

A sua opinião é muito importante.

Uma vez preenchidos, os questionários são totalmente **confidenciais** e **anónimos**, não devendo escrever o seu nome em nenhuma das folhas do questionário.

Por favor, responda a todas as questões, mas antes de responder, leia cada afirmação cuidadosamente.

Dados de Identificação

Sexo (*Indique com uma cruz*):

Masculino

Feminino

Idade (*Indique com uma cruz*):

20 – 25 anos

26 – 35 anos

36 – 39 anos

40 anos ou mais

Estado Civil (*Indique com uma cruz*):

Solteiro(a)

Casado(a)/União de facto

Viúvo(a)

Divorciado(a)/Separado(a)

1. Tendo em conta a sua experiência, indique até que ponto o(a) professor(a) cooperante estimulou a presença dos seguintes conteúdos nas suas reflexões. Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que:

Presença: **1= Nunca;** **2= Poucas Vezes;** **3 = Muitas Vezes;** **4 = Sempre**

Itens	Presença			
	1	2	3	4
A organização das actividades na sala de aula (por exemplo, trabalho individual, trabalho em grupos, teatro, etc)				
A motivação dos alunos para as tarefas escolares				
Os objectivos didácticos				
Os conteúdos didácticos				
A adequação das estratégias de ensino-aprendizagem				
A diferenciação e individualização do ensino				
A escolha dos meios de ensino (retroprojector, projector multimédia, vídeo, computador ...)				
A gestão temporal das actividades				
A adequação da planificação				
A receptividade dos alunos				
As necessidades e prioridades dos alunos				
O desenvolvimento da autonomia dos alunos				
O conhecimento sobre os alunos e o seu ambiente social				
O relacionamento com os pais ou encarregados de educação				
O relacionamento com colegas e outros professores				
O contexto de trabalho				
Condições de trabalho na turma (mais do que um ano de escolaridade, turma numerosa, alunos com dificuldades de aprendizagem)				
A comunicação pedagógica				
O comportamento disciplinar dos alunos				
A avaliação/progresso dos alunos				
As concepções de educação				
As implicações ético-morais das opções				
A adequação das práticas ao contexto escolar				
Os constrangimentos à prática				
As competências profissionais				

2. Em que medida o estímulo do(a) professor(a) cooperante ao exercício reflexivo influenciou a sua acção docente nos seguintes aspectos. Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que:

Influência: 1 = Nunca; 2 = Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre

Itens	Influência			
	1	2	3	4
Seleccção e articulaçção lógica dos conteúdos didácticos				
Seleccção e diversificaçção de estratégias				
Concepçção de materiais didácticos				
Gestão temporal dos conteúdos				
Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação				
Adequaçção da prática ao processo de aprendizagem				
Organizaçção do trabalho na sala de aula				
Gestão do comportamento inadequado dos alunos				
Criaçção de regras e procedimentos da turma				
Concretizaçção de actividades de avaliação				
Gestão das actividades na sala de aula				
Metodologias de trabalho				
Criaçção de um ambiente produtivo na sala de aula				
Apoio individualizado aos alunos				
Utilizaçção de espaços e materiais				
Dinamizaçção de actividades de animaçção cultural, recreativa, etc.				
Participaçção individual nas actividades da escola				
Colaboraçção na identificaçção e resoluçção de problemas educativos				

3. Indique a frequência com que durante o estágio o(a) professor(a) cooperante o estimulou a recorrer às seguintes estratégias didáticas para resolver situações problemáticas. Assinale com um (x) o valor numérico com o qual mais concorda, sabendo que:

Frequência: **1 = Nunca; 2 = Poucas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre**

Itens	Frequência			
	1	2	3	4
Motivação				
Informação				
Questionamento				
Colaboração				
Negociação				
Clarificação de ideias				
Análise crítica				
Encorajamento				
Observação sistemática e participante				
Trabalhos adicionais				
Registos				
Trabalhos de campo				
Diálogo				
Consulta de documentos e pesquisa bibliográfica				
Trabalho individual/de grupo com base em fichas de trabalho orientado				

Muito obrigada

Justina Vieira

ANEXO III

CARTA AO(À) PROFESSOR (A) COOPERANTE

Porto, Maio de 2009

Senhor(a) Professor(a) Cooperante:

Venho solicitar a sua colaboração na investigação que actualmente me encontro a realizar, no âmbito da minha tese de doutoramento intitulada *A Prática Pedagógica na Escola Superior de Educação do Porto: A análise do Modelo de Formação Prática*, no Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Granada.

Esta investigação tem por objectivo conhecer a atitude reflexiva estimulada pelos professores cooperantes nos seus formandos durante a realização do estágio do 4.º ano do curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo. As suas opiniões bem como as dos formandos serão importantes para o estabelecimento de estratégias que permitam detectar pontos fortes e fracos tendo em vista um reajustamento do modelo de formação prático numa etapa tão crucial para a preparação dos futuros professores.

O seu contributo consiste em responder ao instrumento de recolha de dados que junto anexo.

Agradeço desde já a sua colaboração e contributo para o desenvolvimento desta investigação.

Com os melhores cumprimentos,

Justina Vieira
Professora Adjunta da ESEP
Doutoranda da Universidade de Granada

ANEXO IV

CARTA AO(À) FORMANDO(A)

Porto, Maio de 2009

Caro(a) Formando(a):

Venho solicitar a sua colaboração na investigação que actualmente me encontro a realizar, no âmbito da minha tese de doutoramento intitulada *A Prática Pedagógica na Escola Superior de Educação do Porto: A análise do Modelo de Formação Prática*, no Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Granada.

Esta investigação tem por objectivo conhecer a atitude reflexiva dos formandos estimulada pelos professores cooperantes durante a realização do estágio do 4.º ano do curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo. As suas opiniões bem como as dos professores cooperantes serão importantes para o estabelecimento de estratégias que permitam detectar pontos fortes e fracos tendo em vista um reajustamento do modelo de formação prática numa etapa tão crucial para a preparação dos futuros professores.

O seu contributo consiste em responder ao instrumento de recolha de dados que junto anexo.

Agradeço desde já a sua colaboração e contributo para o desenvolvimento desta investigação.

Com os melhores cumprimentos,

Justina Vieira
Professora Adjunta da ESEP
Doutoranda da Universidade de Granada

ANEXO V

RELAÇÃO DE ENTREVISTADOS

Escola Básica do 1º Ciclo	Data	Formando	Professor cooperante	Experiência docente	Experiência como cooperante	Outras funções
Costa Cabral	4.06.09		F. V.	31 anos	22 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora de docentes. • Representante no Conselho Pedagógico. Elemento da Comissão Científica da Avaliação de Desempenho. • Coordenadora dos professores titulares.
Fontinha	5.06.09		S. G.	14 anos	4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora de Escola • Representante no Conselho Pedagógico.
	2.06.09	S. P.				
José Gomes Ferreira	8.06.09		B. F.	32 anos	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora de Escola • Representante no Conselho Pedagógico.
	9.06.09	S. A.				
Maia	3.06.09	C. M.				

ANEXO VI

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS (I, II, III, IV, V e VI)

Entrevista I – Prof.^a F.

E: Bom dia, Prof.^a. F! Obrigada por ter acedido a ser entrevistada. Como já lhe comuniquei, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante. Há já alguns anos que a Prof.^a F. tem vindo a receber estagiários do 4.º ano do curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo. Interessa-me conhecer a sua opinião acerca do processo de formação prática dos formandos. Assim começo por lhe perguntar quantos anos de docência possui e há quanto tempo é professora nesta escola?

Prof.^a F: Tenho 31 anos de serviço lectivo e estou há 14 anos a leccionar aqui em C.C.

E: Para além das funções docentes que outras funções desempenha na sua escola e há quantos anos as desempenha?

Prof.^a F: Há 6 anos que sou coordenadora de docentes e representante no Conselho Pedagógico do Agrupamento a que esta escola pertence. Desde o ano passado que também desempenho as funções de Avaliadora e sou elemento da Comissão Científica da Avaliação de Desempenho e coordenadora dos professores titulares.

E: Quando começou a colaborar como professora cooperante?

Prof.^a F: Comecei no ano lectivo de 1986/87, portanto, há 22 anos.

E: Como encara o seu papel de professora cooperante que supervisiona as práticas pedagógicas dos futuros professores?

Prof.^a F: Quando aceitei ser cooperante, fi-lo porque gostei do projecto de formação prática que me foi então apresentado e porque achei que poderia ser uma mais-valia para mim. Considero que o papel que desempenho é muito importante, pois, para além de o fazer por gosto, uma vez que já coopero há muitos anos com a ESEP, penso que a

experiência que os professores têm, o gosto que sentem pela profissão, o ensinar a estar dentro duma instituição escolar e o ensinar a projectar saberes através do nosso material de trabalho é sem dúvida de grande significado para a formação dos futuros professores. Os formandos necessitam de ter uma perspectiva do que os espera quando ingressarem na carreira docente. Seria mais difícil para eles iniciarem-se na profissão sem ter qualquer experiência de leccionação. Precisam de conhecer as dificuldades que se colocam hoje em dia a um professor. Precisam de adquirir um conjunto de competências que lhes permitam no futuro adaptar-se a situações novas, a melhorar as práticas em função de uma melhor aprendizagem dos seus alunos. Aprender a lidar com os alunos, a responder às suas necessidades de aprendizagem, a identificar os problemas, só em situações concretas é possível. Não basta possuir bons conhecimentos teóricos, é necessário confrontá-los com a prática. Eu acho que no estágio os formandos têm a oportunidade de vivenciar esse confronto teórico-prático, com a minha ajuda, com a minha orientação.

E: Orientar os formando no estágio tem sido, pois, gratificante para si. Como concretizou a sua orientação?

Prof.^a F: Orientei-os em muitos aspectos. Comecei por lhes dar a conhecer os meus instrumentos de trabalho, disponibilizando todos os documentos possíveis, projecto educativo, planificações anuais e trimestrais, regulamento da escola, processos individuais dos alunos. Depois quando observaram as minhas aulas, dialogámos e fiz-lhes sentir as dificuldades com que me deparei e como as ultrapassei. Não sendo perfeita, quero o melhor para os meus alunos e em cada momento esforço-me por dar o meu melhor. Falei-lhes também das características, interesses, motivações, capacidades dos meus alunos e do conhecimento que possuo sobre os meios familiares de cada um. Permitted-lhes o contacto com os pais e encarregados de educação da minha turma. Estruturámos em conjunto o trabalho de cada uma de nós, desde a cooperação em actividades dentro e fora da sala de aula com os alunos

até à colaboração nas actividades da escola. Quando começaram a leccionar, apoiei sempre as planificações das suas aulas, indicando-lhes metodologias e estratégias para abordar determinados conteúdos. A partir das anotações das observações que efectuei, reflectimos, em conjunto, sobre a forma como actuaram. Penso que foi este o esquema que me foi proposto pela ESEP.

E: Que dificuldades sentiu nas formandas ao longo deste período de formação?

Prof.^a F: Aquelas dificuldades próprias de quem não possui experiência a começar por um certo desfasamento, que me parece natural, diga-se, de separar o essencial do acto educativo do que é acessório.

E: Pode concretizar por favor.

Prof.^a F: Sim, por exemplo, algumas vezes construíam tantos materiais que não havia tempo para os rentabilizar no processo de ensino e aprendizagem, outras vezes propunham um número exagerado de actividades que não conseguiam cumprir num dia. Por vezes, não se apercebiam que a complexidade de alguns conceitos precisava de ser melhor descodificada para ser entendida pelos alunos, gerando confusão.

E: Foi, então, necessário ajudá-las. Como se concretizou a sua ajuda?

Prof.^a F: Ajudei-as a identificar aspectos que necessitavam de alterar tais como a correcção científica na abordagem dos conteúdos programáticos, a adequação e o rigor da linguagem oral e escrita, a exploração dos materiais didácticos, a postura na sala de aula, o apoio às dificuldades de aprendizagem, etc. Incentivei-as sempre a ponderar, a analisar, a avaliar a própria prática, a maneira como a concebiam, como agiam e avaliavam os resultados, as causas do sucesso ou insucesso na aprendizagem dos alunos. Penso que as ajudei ainda quando lhes dizia “experimenta fazer assim” ou “tenta desta maneira”.

E: Considerando o incentivo à reflexão dos estagiários, que momentos considera que foram mais importantes para essa reflexão?

Prof.^a F: Penso que um dos momentos importantes decorreu quando estavam em observação da minha própria prática pedagógica. Acho que foi o primeiro momento em que se criou a motivação para reflectir sobre o que observaram. Mas penso que houve outros momentos também eles importantes. Por exemplo, quando analisámos em conjunto as planificações e avaliações. No momento da planificação e da avaliação das unidades didácticas e diárias reflectimos sobre inúmeras questões da prática pedagógica

E: Falemos então das reuniões de reflexão. Em que tempo e espaço decorreram? De que tratavam?

Prof.^a F: Geralmente à 4.^a feira, reuníamo-nos no final das actividades lectivas, após os alunos saírem, na minha sala de aula, para analisar as planificações das unidades didácticas e das diárias e para reflectir sobre a prestação das formandas nas aulas por elas leccionadas.

E: E só reflectiam em conjunto nesse momento?

Prof.^a F: Quando estávamos em conjunto as três, sim.

E: Na planificação da acção docente quais os aspectos que considera mais relevantes?

Prof.^a F: Considero que para se planificar o ensino há que ponderar diversos aspectos: o conhecimento que se possui sobre os alunos, o conhecimento do conteúdo a leccionar, a definição dos objectivos de aprendizagem, a selecção das actividades, a necessidade de diversificar as estratégias e os materiais face à heterogeneidade dos alunos na sala de aula, a abordagem integradora dos conteúdos, a interdisciplinaridade, a avaliação da aprendizagem, entre outros.

E: Em que aspectos sentiu que houve mais dificuldade em fazer reflectir as formandas?

Prof.^a F: Sem dúvida, a diversificação de estratégias e a concretização da avaliação da aprendizagem foram dois aspectos em que notei que foi mais difícil levá-las a melhorar.

E: Falemos agora da experiência lectiva dos formandos. Cumpriram sempre aquilo que planificaram ou houve necessidade de alterar?

Prof.^a F: Houve muitas vezes necessidade de adaptar a planificação, fazendo reajustamentos.

E: De que resultou essa necessidade?

Prof.^a F: Quase sempre de imprevistos, mas também as dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos obrigaram várias vezes a reformular estratégias.

E: Notou que os momentos de reflexão conjunta influenciaram a acção docente dos estagiários?

Prof.^a F: Sim, influenciaram. Melhoraram muito em determinados aspectos: passaram a conceber e organizar melhor as actividades ao longo do dia lectivo, a identificar melhor as dificuldades de aprendizagem, a gerir mais adequadamente o tempo disponível, a respeitar os ritmos de aprendizagem, a construir materiais mais apelativos e a explorá-los melhor, a adequar a linguagem ao conteúdo da comunicação, etc.

E: Teve dificuldade durante o estágio em estimular a capacidade reflexiva dos estagiários?

Prof.^a F: Não, pois, como eu já previa, foi um processo gradual de aprendizagem. A cada nova intervenção lectiva havia uma melhoria sensível do desempenho das formandas.

E: Em sua opinião, qual ou quais os aspectos que demonstram evolução da capacidade reflexiva ao longo do processo de formação prática?

Prof.^a F: O saber fazer, sem dúvida.

E: Prof^a F., muito obrigada.

Entrevista II – Prof.^a B.

E: Bom dia, Prof.^a. B! Obrigada por ter acedido a ser entrevistada. Como já lhe comuniquei, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante. Há já alguns anos que a Prof.^a B. tem vindo a receber estagiários do 4.º ano do curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo. Interessa-me conhecer a sua opinião acerca do processo de formação prática dos formandos. Assim começo por lhe perguntar quantos anos de docência possui e há quanto tempo é professora na J.G.F.?

Prof.^a B: Já dou aulas há 32 anos e estou na J.G.F. há 7 anos.

E: Para além das funções docentes que outras funções desempenha na sua escola e há quantos anos as desempenha?

Dr.^a F: Há 4 anos que sou coordenadora de escola e representante no Conselho Pedagógico do Agrupamento a que esta escola pertence.

E: Quando começou a colaborar como professora cooperante?

Prof.^a B: Com a ESEP há quatro anos, mas já fui cooperante doutra instituição de ensino superior particular durante um ano.

E: Como encara o seu papel de professora cooperante que supervisiona as práticas pedagógicas dos futuros professores?

Prof.^a B.: Eu gosto do contacto com os estagiários, procuro ajudá-los, oriento-os na ligação dos conhecimentos teóricos à prática, tento dar-lhes a conhecer o mundo profissional que será o deles no futuro. Acho que é uma tarefa importante para a formação deles, para que não tenham um embate demasiado forte quando iniciarem a carreira.

E: Disse que gostava de orientar os formandos. De que maneira contribuiu para a formação prática dos formandos?

Prof.^a B: É importante uma boa planificação e uma avaliação das actividades no terreno, sempre com uma atitude de reflexão construtiva. Por isso, ao início do estágio ajudei a conceber as actividades lectivas das estagiárias, sugerindo-lhes actividades e estratégias que podiam usar para leccionarem os conteúdos programáticos, dei-lhes ideias sobre materiais que podiam construir, conversei com elas sobre os meus alunos, dando-lhes informações sobre eles para que pudessem ajustar o ensino às suas dificuldades e em conjunto avaliámos os resultados da aprendizagem. Depois, a pouco e pouco fui-lhes dando mais autonomia e espaço para escolherem elas a forma como iam abordar os conteúdos, permanecendo mais numa atitude de colaboração caso fosse necessário. No fundo, ajudei-as a desenvolver-se profissionalmente. Observando o que elas faziam, a maneira como o faziam, pude levá-las a melhorar as suas práticas. Muitas vezes chamei a atenção para aspectos de que não se apercebiam porque estavam muito preocupadas com o que estavam a ensinar, em cumprir a planificação.

E: Pode referir esses aspectos?

Prof.^a B.: Sim, claro. Por exemplo, se notava que os alunos não respondiam a algumas questões ou davam respostas erradas, porque a explicação da matéria foi muito rápida ou pouco concretizada, ou então que havia alunos que não prestavam atenção, que se distraíam, dava sugestões para que as estagiárias pudessem reflectir e reformular a sua própria actuação. Outras vezes, falávamos sobre outros aspectos como o controlo da turma, a transmissão de valores e técnicas de organização a utilização de estratégias motivacionais e pedagógicas, quer para controlar o comportamento da turma, quer para apoiar de forma individualizada os alunos, quer ainda para facilitar o ensino e a aprendizagem e dava-lhes exemplos de como fazia. Centrámos muitas vezes a atenção na organização das actividades no espaço da sala de aula, na utilização e rentabilização dos recursos, na pedagogia usada.

E: Que dificuldades sentiu nas formandas ao longo deste período de formação?

Prof.^a B.: No início, percebi que as maiores dificuldades tinham a ver com a planificação adaptada às características da turma, com o seu ritmo conjunto conjugado com o ritmo individual de cada aluno. Não quero dizer que não soubessem planificar. Não é isso. Possuíam certamente conhecimentos sobre planificação, sobre o programa do 1.º ciclo do ensino básico, sobre as orientações curriculares do ministério da educação. O que quero dizer é que a dificuldade advinha de contextualizar a planificação, isto é, adaptá-la à turma. Depois, ao longo das semanas, as dificuldades prenderam-se claramente com o controlo da turma, o uso de estratégias didácticas que pudessem facilitar a individualização do ensino e a aprendizagem, a clarificação dos objectivos didácticos a atingir e como avaliá-los. Aí, tornou-se claro que tinham que aprofundar o conhecimento didáctico que já possuíam para a abordagem dos conteúdos programáticos.

E: Foi, então, necessário ajudá-las. Como se concretizou a sua ajuda?

Prof.^a B.: Começámos por planificar em conjunto as primeiras intervenções das estagiárias. Depois, à medida que fui constatando que já seriam capazes de o fazer sozinhas, propus-lhes que tentassem fazê-lo. Fui a pouco e pouco dando-lhes mais autonomia, embora nos reuníssemos sempre para traçar linhas orientadoras e para analisar o que tinham planificado antes de cada intervenção.

E: Falou-me também de outros aspectos como o controlo da turma, as estratégias, etc. Neste caso como as orientou?

Prof.^a B.: Fui dando sempre sugestões, conselhos, informações sobre os alunos e a escola, levando-os também a reflectir sobre as suas aulas. Quando nos reuníamos semanalmente não falávamos apenas de planificação, mas também de como tinham decorrido as aulas. Com base

na grelha orientadora para a análise das aulas que era do conhecimento de todos, começava por lhes perguntar o que achavam das aulas e depois apontava os aspectos que entendia que precisavam de alterar. Mas muitas vezes os próprios estagiários já os tinham identificado. Para controlar a turma, propus-lhes algumas estratégias: elaborar um quadro de autoavaliação do comportamento a preencher no final de cada dia lectivo e, no final de cada semana, enviar a informação sobre cada aluno ao respectivo encarregado de educação. Sabe, envolvendo as famílias torna-se mais fácil conseguir que os alunos tenham um comportamento mais adequado. Hoje em dia torna-se mais difícil lidar com os alunos. Transportam para a escola os inúmeros problemas de casa, da família. Precisamos de compreendê-los para podermos ajudá-los a aprender. Não podemos ensinar sempre da mesma maneira a todos os alunos. Temos que individualizar o nosso ensino consoante os alunos que temos. É preciso diversificar estratégias, alternar trabalho individual com trabalho de grupo ou de pares, elaborar materiais didácticos e usar diferentes recursos para os motivar e facilitar a aprendizagem.

E: Considerando o incentivo à reflexão dos estagiários, que momentos considera mais importantes para essa reflexão?

Prof.^a B: Há mais do que um momento importante, mas aquele que considero mais importante é no pós aula: primeiro espaço de reflexão do estagiário e depois comigo e com outro estagiário. Acho que também é importante quando estamos a planificar e a avaliar. Os momentos de avaliação fornecem-nos indicações relativamente ao sucesso da aprendizagem dos alunos e condicionam as nossas planificações. É um ciclo que se repete a cada unidade didáctica: planificamos, ensinamos e avaliamos.

E: Falemos então das reuniões de reflexão. Em que tempo e espaço decorreram? De que tratavam?

Prof.^a B.: Em geral, reuníamos à 4.^a feira depois das aulas na minha escola. Houve uma ou outra vez que, por impossibilidade minha, pois desempenho as funções de coordenadora da escola, tivemos que alterar para outro dia. Tratávamos da planificação do nosso trabalho e reflectíamos sobre o desempenho das estagiárias nas aulas leccionadas e sobre a avaliação dos alunos.

E: E só reflectiam em conjunto nesse momento?

Prof.^a B.: Não, no final de cada dia após os alunos saírem, havia sempre uns minutinhos em que conversávamos sobre o dia.

E: Na planificação da acção docente quais os aspectos que considera mais relevantes?

Prof.^a B.: Considero que são determinantes as características da turma com o seu ritmo conjunto conjugado com o ritmo individual de cada aluno, a adequação das estratégias e o material e recursos a utilizar. É evidente que o conhecimento didáctico é fundamental para a abordagem dos conteúdos programáticos e é evidente que é preciso tornar claros quais os objectivos didácticos que queremos atingir e como vamos avaliar.

E: Quanto à planificação, sentiu que houve aspectos em que foi mais difícil fazê-los reflectir?

Prof.^a B.: Onde senti mais dificuldade em reflectir com os estagiários foi sobre o tempo de tarefa utilizado na prática. Os estagiários revelavam alguma dificuldade em dar tempo aos alunos, em respeitar os seus ritmos individuais. Queriam que eles aprendessem tudo de imediato, como se tal fosse possível. Não basta explicar e concretizar, é preciso dar tempo aos alunos para aprender. Mesmo depois dos alunos terem compreendido, é preciso repetir, rever os conceitos porque se esquecem com facilidade.

E: Falemos agora da experiência lectiva dos formandos. Cumpriram sempre aquilo que planificaram ou houve necessidade de alterar?

Prof.^a B.: Quase sempre, houve necessidade de alterar. No início, achei que lhes custava aceitar que tinham que alterar a planificação prevista para aquele dia. Não contando com imprevistos de última hora, ficavam um pouco desnorteados. Mais tarde, começaram a reagir com normalidade a esses imprevistos, mostrando que eram capazes de alterar as actividades que tinham planificado.

E: Notou que os momentos de reflexão conjunta influenciaram a acção docente dos estagiários?

Prof.^a B.: Sim, muito, nomeadamente na utilização de estratégias e actividades mais inovadoras. Todas as críticas que eu fiz foram levadas em consideração nas aulas seguintes. Houve sempre boa aceitação.

E: Teve dificuldade durante o estágio em estimular a capacidade reflexiva dos estagiários?

Prof.^a B.: Não, eu não tive essa dificuldade.

E: Quais os aspectos que demonstram evolução da capacidade reflexiva ao longo do processo de formação prática?

Prof.^a B.: Por exemplo, se é o próprio estagiário a identificar os aspectos menos bons e a reformular as estratégias de acção. A planificação é um dos elementos que mostra bem os aspectos de mudança de atitude, mas também se pode ver pela forma como são capazes de superar imprevistos ou usar diferentes metodologias.

E: Prof.^a B., obrigada pela sua opinião. Agradeço a sua disponibilidade.

Entrevista III – Prof.^a S

E: Bom dia, Prof.^a. S! Obrigada por ter acedido a ser entrevistada. Como já lhe comuniquei, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante. Há já alguns anos que a Prof.^a S. tem vindo a receber estagiários do 4.º ano do curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo. Interessa-me conhecer a sua opinião o processo de formação prática dos formandos. Assim começo por lhe perguntar quantos anos de docência possui e há quanto tempo é professora nesta escola?

Prof.^a S: Possuo já catorze anos de docência e estou na F. há quatro anos.

E: Para além das funções docentes que outras funções desempenha na escola e há quantos anos as desempenha?

Prof.^a S: Desde há 4 anos que sou simultaneamente coordenadora da escola e representante no Conselho Pedagógico.

E: Quando começou a colaborar como professora cooperante?

Prof.^a S: Há 4 anos, precisamente no ano em que vim para esta escola.

Como encara o seu papel de professora cooperante que supervisiona as práticas pedagógicas dos futuros professores?

Prof.^a S.: Como uma tarefa de grande responsabilidade e como uma oportunidade de constante actualização e crescimento profissional.

E: De que maneira contribuiu para a formação prática das suas formandas?

Prof.^a S.: Apoiando a preparação das aulas e a posterior reflexão sobre os resultados obtidos ou não, e integrando-os na escola onde estou a trabalhar.

E: Pode clarificar melhor esses aspectos?

Prof.^a S.: Ao longo do estágio, programámos em conjunto as unidades didácticas e, durante as primeiras três semanas da primeira unidade didáctica, realizamos em conjunto também as planificações diárias das intervenções das formandas, definindo objectivos didácticos, seleccionando os conteúdos programáticos, delineando actividades, seleccionando materiais e recursos didácticos e concebendo os instrumentos de avaliação. No final da intervenção de cada formanda, analisámos em conjunto os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos e contrastámo-los com os objectivos que tínhamos definido, retirando daí as consequências para a segunda unidade didáctica. A partir daí, passámos a planificar em conjunto as unidades didácticas, mas as planificações diárias passaram a ser realizadas pelos formandos, sob a minha orientação. Através da observação das suas aulas pude acompanhar a interacção que se estabelecia no terreno e acho que os ajudei a identificar aqueles aspectos da leccionação que necessitavam de ser melhorados, mas também a aprofundar as suas capacidades profissionais.

E: E quanto à integração delas na escola?

Prof.^a S.: Proporcionei-lhes diversas informações quer sobre os alunos, quer sobre a própria escola, organização e normas de funcionamento, apetrechamento de recursos, etc., quer ainda sobre o meio envolvente. Puderam participar em reuniões de pais e colaborar em actividades da própria escola interagindo com toda a comunidade. Falamos muitas vezes da necessidade de um professor participar de “corpo e alma” no projecto educativo da escola.

E: Que dificuldades sentiu nas formandas ao longo deste período de formação?

Prof.^a S.: Foram várias ao longo do estágio. Comecei por notar logo nos primeiros contactos que as ideias que tinham sobre o ensino eram muito teóricas e que lhes seria difícil adequá-las à prática. Possuíam pouco conhecimento sobre a realidade escolar de hoje, sobre os problemas com que todos os dias nos deparamos. Durante o período de observação e de colaboração, ao analisarmos as minhas aulas falámos muito sobre quais as características pessoais e familiares dos meus alunos e da escola, dos níveis de aprendizagem, das dificuldades de aprendizagem, das minhas metodologias. Nessa altura, senti que tinham alguma dificuldade em controlar o comportamento disciplinar dos alunos e em motivar os alunos para a aprendizagem. Quando se iniciou o período de intervenção lectiva das formandas, outras dificuldades foram surgindo: ora na planificação diária das aulas, ora na comunicação clara e objectiva na sala de aula, nas estratégias pedagógicas, ora ainda na elaboração de materiais adequados aos conteúdos, na organização do trabalho na sala de aula, na superação de imprevistos e na avaliação da aprendizagem dos alunos.

E: Foi, então, necessário ajudá-las. Como se concretizou a sua orientação?

Prof.^a S.: Penso que as orientei de diferentes maneiras. Uma vez sugeria objectivos, actividades, recursos e materiais, grelhas de avaliação; outras vezes, analisando e corrigindo aspectos das planificações delas; outras vezes ainda analisando a posteriori as actividades delas com os alunos, através de registos áudio ou vídeo. Mas também lhes facultei informação científica e pedagógica que possuo e que tenho vindo a adquirir ao longo da minha vida profissional. Mostrei-me sempre disponível para as ajudar e penso que o sentiram sempre. Acho que mantive sempre um clima de abertura e de honestidade.

E: Considerando o incentivo à reflexão dos estagiários, que momentos considera mais importantes para essa reflexão?

Prof.^a S.: A reflexão é fundamental para a progressão profissional e constante melhoria de um professor e, na minha perspectiva, o antes e o depois de uma aula deveriam ser sempre momentos de reflexão privilegiada. O antes porque é nesse momento que se estrutura a acção, isto é, se pensa nos alunos e nos objectivos, nos conteúdos e nas metodologias e estratégias, mas também nos materiais e recursos. Mas para mim, o depois é igualmente importante porque nesse momento se pode ver em que medida foi conseguido o que se pretendia.

E: Promoveu reuniões de reflexão com as estagiárias? Em que tempo e espaço? De que tratavam?

Prof.^a S.: Sim, reunimo-nos na escola à 4.^a feira depois das aulas, após o estudo acompanhado para analisar o desempenho das formandas nas aulas que elas asseguravam e para programar e planificar o trabalho docente.

E: E só reflectiam em conjunto nesse momento?

Prof.^a S.: Sabe, como desempenho outras funções na minha escola, não havia mais tempo para reuniões. Contudo, ao longo do estágio, comunicámos muitas vezes por mail e pelo telefone. Por vezes, na transição de uma actividade para a outra, apontava um ou outro aspecto quando me parecia que era necessário.

E: Na planificação da acção docente quais os aspectos que considera mais relevantes?

Prof.^a S.: O conhecimento dos alunos, da matéria e da forma de a abordar, o conhecimento do programa do 1.^o Ciclo, os objectivos, estratégias e instrumentos de avaliação.

E: Quanto à planificação, sentiu que houve aspectos em que foi mais difícil fazê-las reflectir?

Prof.^a S.: Embora nem sempre seja fácil fazer “olhar” na direcção correcta, em nenhum aspecto em particular senti que fosse difícil.

E: E relativamente à experiência lectiva dos formandos, cumpriram sempre aquilo que planificaram ou houve necessidade de alterar?

Prof.^a S.: Alteraram algumas vezes, na ocorrência de imprevistos.

E: Notou que os momentos de reflexão conjunta influenciaram a acção docente dos estagiários?

Prof.^a S.: Sim, sempre tentaram corresponder àquilo que lhes fui apontando como necessidade de alterar para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Penso que foram momentos privilegiados de crescimento pessoal e profissional para todos nós e não apenas para os estagiários.

E: Em que aspectos notou essa influência?

Prof.^a S.: Em vários, especialmente ligados à motivação dos alunos para a aprendizagem e ao controlo disciplinar que são dois aspectos que estão muito ligados. Mas também notei franca melhoria na capacidade de individualizar o ensino e de diversificar as estratégias didácticas.

E: Em algum momento surgiram obstáculos à estimulação da capacidade reflexiva dos estagiários?

Prof.^a S.: Não, embora tenha havido sobrecarga de trabalho por causa da avaliação de desempenho a que este ano fomos sujeitos pelo ME que não nos deixou tempo e disposição para analisarmos devidamente o nosso trabalho. Mas penso que isso não afectou a minha disponibilidade para o estágio.

E: Quais os aspectos que demonstram evolução da capacidade reflexiva ao longo do processo de formação prática dos formandos?

Prof.^a S.: A melhoria da acção, a alteração de determinadas estratégias e a própria prática diária.

E: Prof.^a S., muito obrigada pela sua colaboração.

Entrevista IV – Estagiária S

E: Boa tarde, S. Obrigada por ter acedido a ser entrevistada. Como já lhe comuniquei, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante. Interessa-me conhecer a sua opinião acerca do processo de formação prática dos formandos. Começo por perguntar-lhe a sua idade.

S: Tenho 23 anos.

E: Qual a prioridade que atribuiu ao curso/estabelecimento de ensino quando se candidatou ao ensino superior?

S: Foi a minha primeira prioridade.

E: Quantos anos possui de frequência do curso?

S: 4 anos.

Como encara o papel desempenhado pela professora cooperante na supervisão das suas práticas pedagógicas?

S: O acompanhamento de um professor cooperante torna-se essencial para a formação dos futuros professores. A teoria e a prática complementam-se, contudo, a prática demonstra um “mundo” diferente da teoria abordada. O professor cooperante torna-se inicialmente num apoio sistemático que no decorrer da formação vai conduzindo o estagiário para a autonomia. Para mim, o principal papel do professor cooperante centra-se na orientação para a prática. Como observa os seus estagiários, detecta as suas dificuldades e evoluções. Como formador pode proporcionar ao formando um crescimento para uma futura prática profissional. O professor cooperante pode ser um possível modelo a seguir, conciliando características e ideias de ambos. Para mim, existem duas vertentes neste papel que se complementam: o professor cooperante exigente e implacável (que auxilia o estagiário inicialmente,

deixando-o de seguida descobrir por si só o papel de professor) e o professor cooperante que apoia e desenvolve em conjunto os objectivos a atingir e a desenvolver, conciliando-os com as aprendizagens tanto dos alunos como do formando. Saliento ainda que esta possibilidade dada pelos professores cooperantes aos estagiários é louvável, proporcionando momentos únicos de aprendizagem no meio educativo.

E: Como é que a professora cooperante contribuiu para a sua formação prática?

S: Considero que permitiu um elo de ligação entre as aprendizagens teóricas desenvolvidas na instituição de ensino superior em que estou inserida e a aplicação prática desses mesmos conhecimentos, através das intervenções desenvolvidas no contexto escolar do 1º ciclo, incrementando um trabalho diário com uma turma com características próprias, advindas das especificidades dos alunos que a compõem. Antes de iniciar o estágio final, tinha a noção de que ia ser um ano de intenso trabalho, um ano em que teria de dar o máximo de mim e de fazer os possíveis e os impossíveis para atingir o sucesso final, tão desejado. Tinha também a expectativa que o mesmo me mostrasse a realidade educativa, e me respondesse a questões que sempre tive curiosidade de constatar, como por exemplo, a cooperação entre os professores, a relação escola-família, o papel que o professor assume hoje, isto é, a função que um professor, actualmente, tem na escola, o próprio funcionamento da escola, entre outras, e que me desse igualmente a oportunidade de me poder integrar nessa realidade. Iniciado o estágio, a professora cooperante apoiou-me, na medida das suas possibilidades, nas minhas dificuldades, numa boa interacção repleta de sinceridade, partilha e aceitabilidade, auxiliou-me bastante. Proporcionou-me algumas vezes sugestões que se revelaram cruciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

E: Que dificuldades sentiu no início do seu estágio?

S: As minhas maiores dificuldades ao início do estágio estavam relacionadas com a gestão do comportamento dos alunos. Preocupava-me o facto de não conseguir obter um ambiente propício à aprendizagem na sala de aula. Os alunos mostravam-se irrequietos, dispersando-se com facilidade. A turma era numerosa, com 24 crianças do 4.º ano de escolaridade, mas todas elas apresentavam um ritmo de trabalho e de aprendizagem diferente. A turma tinha uma composição heterogénea e multicultural: guineenses, chineses, croatas e naturalmente portugueses. Outra dificuldade minha prendia-se com o facto de ter que planificar actividades e geri-las durante o dia. Depois senti que era complicado captar a atenção dos alunos. Uma das razões pelas quais isto poderia acontecer, era o facto de eu possibilitar bastantes momentos orais, sem qualquer actividade de registo paralela. Os alunos dispersavam-se e perdiam o interesse na aula. A consequência desta situação, muitas vezes, era demorar mais tempo do que o previsto na realização de actividades, muitas vezes não realizava todas as actividades planificadas, pois estava sempre a interromper a aula para alertar os alunos para o ruído e captar a sua atenção. Desde o primeiro momento de planificação senti que seria difícil estruturar as actividades seguindo uma lógica interdisciplinar, mas principalmente, na gestão temporal das actividades a apresentar, até à consecução das mesmas, parecendo tudo muito difícil de gerir. Senti-me insegura na exposição de conteúdos, no cuidado com a linguagem utilizada, já que por vezes, numa tentativa de não a simplificar em demasia, a tornava excessivamente complexa para o desenvolvimento vocabular dos alunos. No início, a realização de trabalhos de grupo apresentava-se como entrave a um clima favorável à aprendizagem, pois, este era um momento em que se verificava um aumento das conversas paralelas e a partilha de materiais era desencadeadora de situações de conflito que eu não conseguia controlar.

E: Como se apercebeu dessas dificuldades?

S: Fui-me apercebendo em diferentes momentos. Em relação à planificação, apercebi-me logo no início do estágio quando comecei a constatar a diversidade de situações existentes na turma. Em relação às outras dificuldades, apercebi-me que as tinha quando leccionava e quando nos reuníamos para planificar e reflectir. Ao fazer a retrospectiva das minhas aulas a professora cooperante ajudou-me a identificar os pontos em que sentia mais dificuldade, como a gestão temporal que, em parte, se devia à gestão dos comportamentos dos alunos e aos momentos excessivos de oralidade em sala de aula.

E: Como conseguiu ultrapassar essas dificuldades?

S: Bem, com a ajuda de todos, do meu par pedagógico e da professora cooperante. Logo no início do estágio, a professora cooperante facilitou-me as suas planificações que serviram de guia para mim ajudando-me a ultrapassar esse obstáculo. Depois planificámos em conjunto, as unidades didácticas e fizemo-lo também ao início para as diárias. A certa altura quando já me sentia mais confiante, comecei eu própria a elaborá-las sozinha, apenas as submetendo depois à apreciação da professora cooperante. Quanto ao controlo dos alunos, segui algumas estratégias que vi a professora cooperante utilizar para captar a atenção: formular questões, intercalar trabalho oral com registos escritos, tabelas de auto-avaliação, estabelecimento de contratos, actividades de pesquisa, etc. Para o trabalho mais individualizado a professora cooperante deu-me várias sugestões: fichas de trabalho individual, análise de textos e materiais didácticos adaptados ao nível de aprendizagem. Sugeriu-me que falasse num tom de voz mais suave, para que assim pudesse diferenciar o tom de voz e não tornar o meu discurso tão monocórdico; circulasse mais pelos lugares, verificando o trabalho de cada aluno; questionasse vários alunos sobre o mesmo assunto, com frequência, porque desta forma eles estariam atentos para que pudessem responder quando fosse a sua vez; planificasse as aulas tendo bastante atenção ao tempo utilizado para cada actividade; utilizasse momentos de escrita de

informação, em conjunto com os momentos de oralidade, desta forma os alunos estariam mais atentos a estes momentos, para conseguirem anotar, possibilitando também o registo escrito e a sua posterior consulta sempre que necessário. Passei a pesquisar mais informação sobre os conteúdos que iria leccionar e sobre como os leccionar para me sentir mais segura.

E: S, falemos das reuniões de reflexão com o professor cooperante. Em que tempo e espaço decorreram? De que tratavam?

S: Em geral, tínhamos marcado todas as semanas uma reunião na escola básica de C.C., normalmente à 4.^a feira no final do dia lectivo. Infelizmente não foi sempre possível realizá-las todas por impossibilidade da professora cooperante. Mas fez-me falta essas reuniões. Quando nos reuníamos, em geral, começávamos por analisar as nossas aulas segundo os parâmetros definidos numa grelha. Em seguida, analisávamos a avaliação da aprendizagem dos alunos e depois planificávamos as próximas intervenções. Mas, para além dessas, tivemos as reuniões de reflexão e avaliação intercalar do estágio alargadas à professora supervisora da ESEP. Aí era analisado e avaliado qualitativamente o meu processo de desenvolvimento bem como o do meu par pedagógico segundo parâmetros relativos a três dimensões: programação - planificação e avaliação dos processos, implementação dos processos e avaliação dos resultados e integração na escola.

E: Desses momentos quais foram, para si, os mais importantes?

S: Sem dúvida, as reuniões semanais quando se realizavam porque me permitiam não só pensar sobre a acção, por exemplo, como interpretar um determinado acto, como também me permitiam pensar a própria acção antes que ela ocorresse. A reflexão feita em conjunto quando planificávamos e depois da actividade lectiva, com a professora cooperante e com o meu par pedagógico, permitiu-me uma visão mais

aprofundada da minha acção, apresentando aspectos que, por vezes, tinham sido efectuados de modo mais inconsciente.

E: Deduzo pelo que me disse que os momentos de reflexão conjunta influenciaram as suas intervenções?

S: Sim, bastante. Ao chamarem-me a atenção para aspectos do meu desempenho, eu pude considerar as minhas acções, buscar novas estratégias, soluções para os problemas, procurar novas formas de abordar os conteúdos, usar diferentes metodologias, corrigir incoerências e, principalmente, buscar o sucesso geral: o da aprendizagem dos alunos e uma melhor prática. A reflexão fez com que eu crescesse e evoluísse.

E: Na planificação da acção docente, quais os aspectos que considera mais relevantes?

S: Na minha opinião, um aspecto que é decisivo é o conhecimento prévio dos alunos, dos seus interesses e necessidades. Mas considero que também são relevantes a definição dos objectivos, a selecção dos conteúdos, a interligação através de um fio condutor, as estratégias e as metodologias previamente definidas com um carácter lúdico, que proporcionem o gosto dos alunos pela aprendizagem. Claro que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem também é importante.

E: Considerando esses aspectos por si referenciados, em quais teve mais dificuldade?

S: Pessoalmente senti mais dificuldade em reflectir sobre a articulação dos objectivos com a avaliação. Para mim, uma planificação vai muito para além dos conteúdos programados para a aprendizagem. Torna-se difícil ensinar atitudes e valores e muito mais difícil avaliá-los.

E: Falemos agora da sua experiência lectiva. Cumriu sempre aquilo que planificava ou precisou de alterar a sua actuação?

S: Tive que alterar muitas vezes o que tinha previsto na planificação em função dos imprevistos que iam surgindo. Às vezes porque achava que os

alunos já sabiam um determinado conteúdo que já tinha sido ensinado e verificava que estavam esquecidos. Então, tinha que voltar a relembrar esse conteúdo e isso levava tempo, impedindo-me de algumas vezes terminar as tarefas previstas para o dia. Uma ou outra vez, porque surgiam conflitos no recreio entre os alunos da turma ou com outros alunos de outras turmas, quando entravam na sala estavam perturbados e demorava tempo a conseguir que se concentrassem, o que impedia o funcionamento normal. Outras vezes ainda porque era necessário dar resposta a solicitações inesperadas vindas da autarquia. Reformulei muitas vezes o que estava a dizer, tentando perceber o que se estava a passar ou o que não permitia que os alunos percebessem.

E: Em seu entender, quais os aspectos que demonstram evolução da capacidade reflexiva ao longo do processo de formação prática?

S: Penso que a evolução da capacidade reflexiva é um processo contínuo. Com o aglomerar de experiências, de vivências e de reflexões conjuntas, o formando enceta um processo de busca interior, uma acção interiorizada que acontece quando interpreta um determinado acto que produziu ou foi observado. A capacidade reflexiva espelha-se ao longo da prática, mas melhora com a experiência quando ouve e aceita críticas, quando se auto-critica e principalmente quando a sua preocupação recai no seu trabalho com a turma. A busca e identificação de problemas ou de aspectos não tão bem conseguidos fazem com o docente evolua e melhore a sua prática. A cada reflexão surgiram mudanças na minha acção, o factor mudança é fundamental para essa evolução, porque a reflexão ocorre na busca do sucesso não só do docente, mas especialmente dos alunos.

E: S, terminamos por aqui. Muito obrigada.

Entrevista V - Estagiária SA

E: Boa tarde, SA. Obrigada por ter acedido a ser entrevistada. Como já lhe comuniquei, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante. Interessa-me conhecer a sua opinião acerca do processo de formação prática dos formandos. Começo por perguntar-lhe a sua idade.

SA: Tenho 23 anos.

E: Qual a prioridade que atribuiu ao curso/estabelecimento de ensino quando se candidatou ao ensino superior?

SA: Foi a minha primeira prioridade.

E: Quantos anos possui de frequência do curso?

SA: 4 anos.

Como encara o papel desempenhado pelos professores cooperantes na supervisão das práticas pedagógicas?

SA: O papel de um professor cooperante é indispensável, pois acompanha grande parte do processo, evolução e intervenção dos futuros professores, na medida em nos que integra no contexto real da sua escola e da sua turma. Pode apreciar e facilitar ao longo de um ano de estágio a nossa evolução, o nosso desenvolvimento como futuros profissionais de educação.

E: Como é que a professora cooperante contribuiu para a sua formação prática?

SA: A professora cooperante que me supervisionou foi sempre franca, sincera, acessível e categórica, esforçou-se por conhecer-me bem, comunicar bem. Possuía bons conhecimentos teóricos e orientou-me no ensino. Pude contar sempre com a sua ajuda em todos os momentos em

que precisei. Foi-me sempre dando “feedbacks” sobre o meu desempenho e incentivou-me sempre a melhorar.

E: Sentiu dificuldades ao longo desse período de formação? Quais?

SA: Ao longo do estágio fui sentindo algumas dificuldades, tanto a nível de organização como a nível de apresentação de conteúdos perante as necessidades da turma, especialmente quanto a estratégias para lidar com os “casos” mais difíceis quer a nível disciplinar quer a nível de aprendizagem.

E: Como se apercebeu dessas dificuldades?

SA: O ponto de partida para a minha formação ocorreu entre 26 de Outubro a 19 de Dezembro, num período de observação. Este momento permitiu-me visualizar as estratégias e métodos utilizados pela professora cooperante. Após uma reflexão sobre este período de observação, definimos objectivos, estratégias, metodologias de acordo com o contexto educativo em que estava inserida. Inicialmente, fiquei bastante preocupada, a turma apresentava comportamentos desadequados, a escola situações peculiares e o ano curricular era um outro desafio. O facto de ser um 1º ano de escolaridade apoquentou-me, pois considero-o muito importante na formação académica. Criaram-se bases e estruturaram-se alicerces nos alunos, para se desenvolverem nas imensas aprendizagens, ao longo de toda a vida. Quando comecei a interagir com a turma, apercebi-me das minhas dificuldades: o controlo da turma, a adequação do vocabulário à faixa etária, a quantidade de materiais didácticos necessários para concretizar os conceitos e o nervosismo que afectava bastante a minha postura durante as aulas e a minha forma de leccionar. A professora cooperante e o meu par pedagógico foram-me apontando durante os momentos em que reflectíamos quais os aspectos que eu devia alterar.

E: E conseguiu ultrapassar essas dificuldades?

SA: Sim, segui os conselhos da professora cooperante. Sobre o aspecto da adequação do meu discurso à faixa etária da turma, este foi corrigido lentamente. A estratégia utilizada baseou-se numa maior concentração, da minha parte, no que diz respeito ao discurso que utilizava com os alunos, não recorrendo a uma linguagem infantilizada, mas a termos mais acessíveis à turma. No que respeita à abordagem integradora dos conteúdos, este foi o aspecto em que senti maior dificuldade ao longo de todo o estágio final, e no qual, apesar da ajuda da professora cooperante para o superar, considero estar menos bem desenvolvido. Após o reconhecimento das minhas lacunas a este nível da planificação, tentei desenvolver os conteúdos de forma interdisciplinar, envolvendo todas as áreas curriculares. Partindo da temática das unidades didáticas, as actividades presentes nas planificações procuravam articular os conteúdos às diferentes áreas curriculares, adequando o currículo aos alunos, tendo sempre em conta os seus interesses, dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, bem como possibilitar a auto-construção do seu conhecimento. Pois, só assim seria possível desenvolver nos alunos aprendizagens significativas. Quanto ao meu nervosismo, a minha estratégia recaiu no facto de me tentar envolver inteiramente no processo de ensino, abstraindo-me da presença de outros elementos, na sala de aula, para além dos alunos. Com esta estratégia verifiquei que conseguia dar a volta ao nervosismo e concentrar-me somente na minha acção.

E: Falemos agora das reuniões de reflexão. Em que tempo e espaço decorreram? De que tratavam?

SA: Todas as semanas, na escola básica J.G.F. reuníamos com todos os elementos da equipa para reflectir oralmente sobre o desenvolvimento do nosso trabalho e planificarmos as próximas intervenções. Tivemos ainda três reuniões de reflexão/avaliação intercalares para analisar o

desenvolvimento de cada elemento do par pedagógico e uma de reflexão e avaliação final, alargadas à professora supervisora da ESEP, mas que decorreram na escola básica.

E: Desses momentos, quais foram, para si, os mais importantes?

SA: Não sei dizer bem, porque os achei a todos igualmente importantes, embora com objectivos mais específicos. Por exemplo, nas reuniões semanais, incidíamos a atenção sobre os aspectos particulares quer da planificação quer da análise das aulas. Nas outras, a atenção estava centrada na evolução do nosso desenvolvimento prático, isto é, conforme a grelha que nos foi facultada, verificávamos o que já havíamos conseguido e aquilo que ainda era forçoso trabalhar mais.

E: Pode clarificar melhor este último aspecto?

SA: Por exemplo, na primeira avaliação intercalar analisámos a nossa participação em reuniões de avaliação dos alunos com os encarregados de educação e nas actividades culturais e recreativas da escola.

E: Os momentos de reflexão conjunta influenciaram as suas decisões docentes?

SA: Influenciaram bastante. Fizem-me mudar muitas vezes de estratégia, escolher outro tipo de recursos a utilizar na sala de aula, a mudar a organização e disposição dos alunos na sala de aula, a pesquisar mais sobre os conteúdos didácticos e a escolher melhor os instrumentos de avaliação.

E: Na planificação da acção docente quais os aspectos que considera mais relevantes?

SA: Na planificação da acção, os aspectos que considero mais relevantes são a distribuição lógica e coerente dos conteúdos, a adequação das metodologias/estratégias atendendo às necessidades do grupo/turma e os materiais didácticos a utilizar.

E: Já apontou aspectos da planificação que considera importantes. Em quais teve mais dificuldades?

SA: Acho que tive mais dificuldade em reflectir na adequação das estratégias, pois, a que por vezes se revela eficaz para um grupo de alunos pode não ser significativa para outro e a que se revela adequada numa situação pode não o ser noutra. E, também acho que é difícil a análise dos objectivos propostos na planificação, pois nem sempre é fácil avaliar se foram ou não atingidos.

E: Falemos então da sua experiência de planificação. Cumpriu sempre aquilo que planificava ou teve de alterar a sua actuação?

SA: Às vezes é muito difícil cumprir o que se planifica. A preocupação com a aquisição de conteúdos pode levar-nos por vezes a dissociar a planificação das necessidades inerentes à escola e aos alunos. As Orientações Curriculares do Ministério da Educação são muito prescritivas quanto ao número de horas lectivas das diversas áreas curriculares. E, por vezes, quando estava a leccionar, tomava consciência da necessidade de alterar a minha prática. Por exemplo, se verificava que havia dificuldades de aprendizagem alterava a minha estratégia, individualizava mais o ensino, dava mais ajuda ou recorria a exemplos mais concretizadores ou trabalhos adicionais para completar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos ou sistematizar melhor os conhecimentos adquiridos. Estas foram aprendizagens que fui fazendo ao

longo das constantes reflexões com a professora cooperante e o meu par pedagógico.

E: Em seu entender quais os aspectos que demonstram a evolução da capacidade reflexiva ao longo do processo de formação prática?

SA: São a ponderação das dificuldades particulares dos alunos e a mobilização adequada dos conhecimentos.

E: Muito obrigada, S.A. Vamos então terminar por aqui.

Entrevista VI – Estagiária C

E: Boa tarde, C. Obrigada por ter acedido a ser entrevistada. Como já lhe comuniquei, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante. Interessa-me conhecer a sua opinião acerca do processo de formação prática dos formandos. Começo por perguntar-lhe a sua idade.

C: Tenho 25 anos.

E: Qual a prioridade que atribuiu ao curso/estabelecimento de ensino quando se candidatou ao ensino superior?

C: Foi a minha primeira prioridade.

E: Quantos anos possui de frequência do curso?

C: 4 anos.

E: Como encara o papel desempenhado pelos professores cooperantes na supervisão das práticas pedagógicas?

C: Um professor cooperante é um profissional que se torna imprescindível na nossa formação como futuros professores. Ele é um esteio para o formando. É alguém com experiência que conhece a turma e o meio e que está sempre presente para apoiar, orientar e incentivar.

E: Como é que a professora cooperante contribuiu para a sua formação prática?

C: A professora cooperante contribuiu muito para todas as aprendizagens que fui fazendo ao longo do meu estágio. Antes do estágio, tinha algumas expectativas, tais como, encontrar uma turma que me fizesse crescer, de forma que o estágio fosse uma preparação para o futuro que se avizinha e me ajudasse a perceber o real papel de um professor. Não sabia se seria capaz de contextualizar os meus conhecimentos teóricos na prática. Esperava ser capaz de gerir a sala de aula, de conseguir motivar os alunos para a aprendizagem e, sobretudo, ser uma professora reflexiva. Quando iniciei o estágio, comecei a notar que a turma era bastante conversadora, que manifestava dificuldades em seguir as regras da sala de aula. Além disso, por vezes, havia diversos conflitos na turma. Reparei, também, que os alunos eram bastante desorganizados na consecução das tarefas propostas, tal como, na organização de ideias. Um outro aspecto em que os alunos sentiam dificuldades, era na selecção das operações a utilizar na resolução de situações problemáticas. A nível da Língua Materna, constatei que havia algumas lacunas no domínio da leitura, compreensão e expressão escrita. Posto isto, em conjunto com a professora cooperante, reflectimos e centramos os nossos esforços na melhoria da minha prática. Definimos ainda estratégias de conduta para que os alunos sentissem que estávamos todas na mesma linha de actuação. E fui aprendendo que, para formar alunos capazes de cumprir regras, autónomos, activos, críticos,

reflexivos, dado que educar é um processo dinâmico, em constante transformação, devemos promover uma educação que contribua para a adaptação à sociedade e promover também o gosto pela pesquisa e por trabalhos de grupo, proporcionando a partilha de ideias e um papel activo, por parte dos alunos, na aprendizagem. Aprendi que é preciso partir dos conhecimentos prévios dos alunos para construir o conhecimento. O que quero dizer é que apostamos no ensino baseado no construtivismo, pois, consideramos que o ensino deve partir daquilo que os alunos já conhecem, de forma a produzir aprendizagens significativas. Também verifiquei outras coisas: que é preciso motivar para a aprendizagem, uma vez que ao motivar os alunos, estes ficam mais predispostos para aprender; que é necessário estabelecer uma boa relação entre a equipa educativa, por forma a fazer-se sentir um clima de bem-estar na escola, baseado no respeito, confiança e entreajuda entre professores, auxiliares, alunos e seus familiares; que devemos ter em conta as características da turma, os seus interesses, necessidades, motivações, quando estamos a planificar as actividades; que se torna necessário aplicar estratégias de diferenciação, para adequar o ensino tanto para os alunos com dificuldades como para os que superam o ritmo de trabalho dos colegas; que importa utilizar recursos adequados, dado que estes podem constituir uma boa estratégia de ensino, contribuindo para a motivação e o interesse e que é forçoso recorrer a instrumentos de avaliação (observação directa, cadernos diários, fichas de trabalho, actividades de grupo, etc). Envolver a família nas actividades escolares é um factor importante, pois consideramos que deve haver uma relação de inter-ajuda entre a escola e a família;

E: Sentiu dificuldades ao longo deste período de formação? Quais?

C: Deparei-me com algumas no início da minha acção, tais como: no controlo da turma, na transmissão de valores e de técnicas de organização, na promoção do pensamento crítico, na organização das actividades, na realização de actividades criativas, na dinamização de

actividades culturais, na utilização de vocabulário com correcção científica, na construção de recursos adequados e em proporcionar uma aprendizagem direccionada para a descoberta e concreta.

E: Como se apercebeu dessas dificuldades?

C: No início, apercebi-me quando analisávamos em conjunto as minhas aulas, durante a reflexão. A professora cooperante, a partir dos seus registos de observação das minhas aulas ou dos filmes de partes das minhas aulas que o meu par pedagógico realizou, apontava-me os aspectos que, na sua opinião, precisavam de ser melhorados. Ao reflectirmos, conseguia perceber em que aspectos a minha acção não estava tão bem, ajudando-me a melhorá-los nas intervenções seguintes. Acho que a reflexão é de extrema importância para um profissional da educação, pois é na reflexão que nos apercebemos do que devemos melhorar, tornando a acção cada vez melhor. Sem reflexão não existe uma acção ponderada e objectiva. Sem reflexão um professor limita-se a transmitir conhecimentos independentemente das pessoas a quem se dirige, não lhe importa a aprendizagem. A reflexão permite a construção de saberes num ambiente de conhecimento mútuo, num crescimento de ambas as partes.

E: E conseguiu ultrapassar essas dificuldades? Como?

C: Fui-as superando a pouco e pouco, com a ajuda da professora cooperante. Fui realizando diversas actividades que tinham em conta as características da turma, os seus interesses e necessidades. No que diz respeito ao incumprimento de regras, além de recorrer ao contrato, adoptei outras estratégias, tais como: fazer questões aos alunos que se encontravam distraídos ou pedir a sua colaboração; parar a aula à espera que os alunos fizessem silêncio; pedir que reflectissem sobre o comportamento que estavam a ter naquele momento; fazer de conta que não ouvia as respostas dos alunos que não colocavam o dedo no ar; colocar música relaxante nas rotinas de entrada. Dado que os alunos

revelavam alguma dificuldade em organizar, não só a sua mesa de trabalho, mas, também, em organizar as ideias no caderno, insistia em esquemas, gráficos, mapas, etc. bem como na organização das suas mesas. Eu também procurei ter o meu trabalho bem organizado na sala de aula, começando por ter a secretária arrumada. Relativamente ao quadro branco, tive o cuidado de organizar lá bem as ideias e com uma letra legível e adequada, para que os alunos também o fizessem nos seus cadernos. Passei a propor actividades mais criativas, através do recurso a jogos e a actividades diferentes daquelas a que os alunos estavam habituados.

E: Carla, falemos das reuniões de reflexão. Em que tempo e espaço decorreram? De que tratavam?

C: Em termos formais, reuníamos semanalmente na escola básica da M. para planificar e reflectir sobre as nossas práticas durante cerca de uma hora e meia, mas no final de cada dia havia sempre um tempinho para a professora cooperante nos dar umas “dicas” ou para lhe pedirmos qualquer informação. Às vezes, durante o intervalo, na sala dos professores falávamos de aspectos relativos ao projecto curricular da turma e da escola ou relacionados com problemas colocados por alunos. Na semana seguinte à nossa intervenção, apresentávamos uma síntese escrita da reflexão e avaliação e onde também eram apresentadas as implicações para as futuras intervenções. Tivemos ainda na escola básica, três reuniões de avaliação intercalar e uma reunião de avaliação final do estágio com a presença da supervisora da ESEP.

E: Desses momentos quais foram, para si, os mais importantes?

C: Para mim, o momento mais importante tem a ver com a reflexão para a acção. A preparação da acção, baseada num conhecimento dos alunos e do meio, é essencial. No entanto, não é possível implementar a acção sem uma constante reflexão que leve a eventuais adaptações, mesmo alterando o inicialmente concebido. Mas, tudo isto não faz sentido se,

após a acção, não se avaliar e reflectir para servir de preparação para a acção seguinte.

E: Os momentos de reflexão conjunta influenciaram as suas intervenções?

C: Sim, claro. Através da opinião de quem está de fora e vê a realidade com outros olhos posso ver as minhas limitações, aprender como melhorar, conhecer outras formas de agir e partilhar o que sinto e a minha opinião. Aprendo a colocar em causa tudo o que faço e sou incentivada a buscar estratégias alternativas de acção docente.

E: Na planificação da acção docente quais os aspectos que considera mais relevantes?

C: Os aspectos mais relevantes na planificação são a relação constante que deve existir entre os objectivos, as actividades, a sua sequência e os recursos. Os objectivos podem ser adequadamente estabelecidos, as actividades podem ser excelentes, mas podem ser contrariados pela ordem com que se desenrolam e ou pelos recursos seleccionados. O importante é o equilíbrio entre estes aspectos todos.

E: Já apontou determinados aspectos em que um docente precisa de reflectir quando planifica. Em que aspectos da planificação sentiu que teve mais dificuldade?

C: Para mim, penso que é talvez nos objectivos, porque muitas vezes orientamo-nos mais pelos conteúdos, pelo programa do 1.º ciclo do que pelas necessidades dos alunos.

E: Falemos agora da sua experiência lectiva. Cumpriu sempre o que planificava ou teve em algum momento que alterar a sua actuação?

Carla: Sim, senti algumas vezes que precisava de alterar estratégias porque os alunos não estavam a corresponder ao previsto e noutros casos porque se alteraram as condições.

E: Pode especificar essas condições?

C: Sim, posso. Acontece que às vezes, não é com muita frequência, mas acontece, surge a necessidade de atender a pedidos exteriores que não estavam inicialmente previstos no plano de actividades da escola. Por exemplo, este ano a Junta de Freguesia convidou a escola para levar todos os alunos ao teatro. Como não se soube com antecedência tivemos que reajustar as planificações diárias à última da hora. Outro exemplo, todos os alunos foram convidados a ir à Faculdade de Medicina Dentária para serem examinados. Lá tivemos que alterar as planificações semanais para disponibilizarmos uma parte da manhã. Também aconteceu que, por exemplo, houve muitos alunos que durante dois ou três dias estiveram doentes com gripe. Nesses dias não houve leccionação de conteúdos novos, mas aprofundamento doutros.

E: Em seu entender, quais são os aspectos que demonstram evolução da capacidade reflexiva ao longo do processo de formação prática?

C: Na minha opinião, quando um formando, perante um imprevisto, consegue alterar a sua prática de forma positiva, demonstra desenvolvimento da sua capacidade reflexiva. Os imprevistos podem ser de diferentes ordens, desde os directamente relacionados com a turma ou no âmbito das condições materiais, por exemplo, dos recursos, entre outros. A diversificação de estratégias didácticas e metodologias são outros aspectos que demonstram claramente a nossa capacidade de gerir o processo de ensino-aprendizagem.

E: A que estratégias didácticas recorreu mais vezes nas suas intervenções lectivas? E como é que elas contribuíram para o seu desenvolvimento?

C: Recorri a algumas estratégias com frequência, tais como a leitura e interpretação dos textos, a trabalhos adicionais como a realização de

exercícios de consolidação de cada conteúdo abordado, a actividades experimentais para a introdução de conteúdos da área do Estudo do Meio, à resolução de situações problemáticas, tanto a partir de folhas de trabalho como de jogos. A estratégia adoptada para introduzir alguns conteúdos de funcionamento da língua permitiu uma compreensão alargada, uma vez que partia de um exemplo concreto, sendo assim facilitada a percepção dos novos conteúdos. Inicialmente, adoptava as mesmas estratégias em grande parte das actividades, tais como a leitura dos textos e realização de folhas de trabalho. Com o desenrolar de cada intervenção, progredi, seleccionando estratégias mais adequadas aos conteúdos a ser trabalhados e diversificando as estratégias, recorrendo diversas vezes ao jogo, à consulta de documentos, às actividades experimentais, às actividades que apelavam à descoberta, à pesquisa bibliográfica, aos trabalhos de grupo e de pares, à escrita de textos, aos trabalhos de campo, entre outras.

E: C, agradeço-lhe ter-me comunicado a sua opinião. Obrigada.

ANEXO VII

RELAÇÃO DE GRÁFICOS, FIGURAS E TABELAS

GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Percentagem da variável sexo dos estagiários

GRÁFICO 2: Percentagem da variável idade dos estagiários

GRÁFICO 3: Percentagem da variável estado civil dos estagiários

GRÁFICO 4: Percentagem da variável sexo dos professores cooperantes

GRÁFICO 5: Percentagem da variável idade dos professores cooperantes

GRÁFICO 6: Percentagem da variável estado civil dos professores cooperantes

GRÁFICO 7: Percentagem da variável vínculo profissional dos professores cooperantes

GRÁFICO 8: Percentagem da variável formação académica dos professores cooperantes

GRÁFICO 9: Percentagem da variável experiência docente dos professores cooperantes

GRÁFICO 10: Percentagem da variável experiência de cooperação dos professores cooperantes

GRÁFICO 11: Gráfico de sedimentação da análise factorial I

GRÁFICO 12: Gráfico de componentes no espaço rodado da análise factorial I

GRÁFICO 13: Gráfico de sedimentação da análise factorial II

GRÁFICO 14: Gráfico de componentes em espaço rodado da análise factorial II

GRÁFICO 15: Gráfico de sedimentação da análise factorial III

GRÁFICO 16: Gráfico de componentes em espaço rodado da análise factorial III

FIGURAS

FIGURA 1: Resumo de quatro paradigmas de formação de professores (Zeichner, 1983)

FIGURA 2 – Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985), adaptado de Alarcão e Tavares (2007).

FIGURA 3: Fontes e componentes do conhecimento profissional, adaptado de Porlán e Rivero (1998).

FIGURA 4: Variáveis que incidem nas decisões, adaptado de Zabalza (1987)

FIGURA 5: Âmbitos de avaliação, adaptado de Bolívar (1999)

FIGURA 6: Esquema organizativo da supervisão.

FIGURA 7: Sequência da investigação

FIGURA 8: Linhas metodológicas de investigação

FIGURA 9: Ciclo de amostragem (Fox, 1981:369 citado por Sandín, 2003)

FIGURA 10: Esquema de procedimento

FIGURA 11: Primeira parte do questionário

FIGURA 12: Dados de identificação do professor cooperante

FIGURA 13: Dados de identificação do formando

FIGURA 14: Adaptado do Modelo dos três momentos de Bisquerra, 2004

FIGURA 15: Guião da entrevista

TABELAS

TABELA 1: Sequência cronológica da oferta formativa para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

TABELA 2: Criação legal do curso

TABELA 3: Organigrama da estrutura curricular da Licenciatura de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo

TABELA 4: Bolsa de opções

TABELA 5: Distribuição das disciplinas quanto à sua natureza curricular

TABELA 6: Plano de estudos do magistério primário elementar de 1930

TABELA 7: Novo Plano de Estudos em 1942

TABELA 8: Plano de Estudos das EMPs em 1960

TABELA 9: Plano de Estudos das EMPs em 1974/75

TABELA 10: Plano de Estudos das EMPs em 1975/76

TABELA 11: Plano de Estudos das EMPs em 1976/77

TABELA 12: Estrutura curricular da licenciatura em Educação Básica

TABELA 13: Estrutura Curricular dos mestrados em ensino

TABELA 14: Síntese das características dos principais paradigmas em supervisão (Alarcão e Tavares, 2007)

TABELA 15: Diferentes classificações do conhecimento do conteúdo do professor, adaptado de Marcelo (1999).

TABELA 16: Conteúdos e estratégias formativas

TABELA 17: Síntese das características dos paradigmas de investigação educacional, adaptado de Arnal e outros (1992)

TABELA 18: Síntese das dimensões das três metodologias de investigação, adaptado de Torres del Moral, 2005

TABELA 20: Frequência da amostra da investigação

TABELA 21: Instruções e opções de resposta

TABELA 22: Estatística de fiabilidade do primeiro conjunto de questões

TABELA 23: Consistência interna do primeiro conjunto de questões

TABELA 24: Alpha de Cronbach do primeiro conjunto de questões se se elimina cada item

TABELA 25: Estatística de fiabilidade do segundo conjunto de questões

TABELA 26: Consistência interna do segundo conjunto de questões

TABELA 27: Alpha de Cronbach do segundo conjunto de questões se se elimina cada item

TABELA 28: Estatística de fiabilidade do terceiro conjunto de questões

TABELA 29: Consistência interna do terceiro conjunto de questões

TABELA 30: Alpha de Cronbach do terceiro conjunto de questões se se elimina cada item

TABELA 31: Enunciados de cada um dos 3 conjuntos de questões de acordo com professor cooperante ou estagiário

TABELA 32: Itens do 1.º conjunto de questões

TABELA 33: Itens do 2.º conjunto de questões

TABELA 34: Itens do 3.º conjunto de questões

TABELA 35: Frequência da variável sexo dos estagiários

TABELA 36: Frequência da variável idade dos estagiários

TABELA 37: Frequência da variável estado civil dos estagiários

TABELA 38: Resumo dos dados de identificação dos estagiários

TABELA 39: Frequência da variável sexo dos professores cooperantes

TABELA 40: Frequência da variável idade dos professores cooperantes

TABELA 41: Frequência da variável estado civil dos professores cooperantes

TABELA 42: Frequência da variável vínculo profissional dos professores cooperantes

TABELA 43: Frequência da variável formação acadêmica dos professores cooperantes

TABELA 44: Frequência da variável experiência profissional dos professores cooperantes

TABELA 45: Frequência da variável experiência de cooperação dos professores cooperantes

TABELA 46: Resumo dos dados de identificação dos professores cooperantes

TABELA 47: Descritiva das variáveis do primeiro conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Média, Mediana, Desvio Padrão.

TABELA 48: Descritiva das variáveis do primeiro conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Frequências e Percentagens

TABELA 49: Descritiva das variáveis do segundo conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Média, Mediana, Desvio Padrão.

TABELA 50: Descritiva das variáveis do segundo conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Frequências e Percentagens

TABELA 51: Descritiva das variáveis do terceiro conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Média, Mediana, Desvio Padrão.

TABELA 52: Descritiva das variáveis do terceiro conjunto de questões dos questionários dos estagiários. Frequências e Percentagens

TABELA 53: Descritiva das variáveis do primeiro conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Média, Mediana, Desvio Padrão.

TABELA 54: Descritiva das variáveis do primeiro conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Frequências e Percentagens.

TABELA 55: Descritiva das variáveis do segundo conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Média, Mediana, Desvio Padrão.

TABELA 56: Descritiva das variáveis do segundo conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Frequências e Percentagens.

TABELA 57: Descritiva das variáveis do terceiro conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Média, Mediana, Desvio Padrão.

TABELA 58: Descritiva das variáveis do terceiro conjunto de questões dos questionários dos professores cooperantes. Frequências e Percentagens.

TABELA 59: Síntese das contingências (estagiário - professor cooperante) no primeiro conjunto de questões

TABELA 60: Síntese das contingências (estagiário - professor cooperante) no segundo conjunto de questões

TABELA 61: Síntese das contingências (estagiário - professor cooperante) no terceiro conjunto de questões

TABELA 62: KMO e teste de Bartlett da análise factorial I

TABELA 63: Comunalidades da análise factorial I

- TABELA 64:** Total de variância explicada da análise factorial I
- TABELA 65:** Matriz de componentes da análise factorial I
- TABELA 66:** Matriz de componentes rodados da análise factorial I
- TABELA 67:** KMO e teste de Bartlett da análise factorial II
- TABELA 68:** Comunalidades da análise factorial II
- TABELA 69:** Total de variância explicada da análise factorial II
- TABELA 70:** Matriz de componentes da análise factorial II
- TABELA 71:** Matriz de componentes rodados da análise factorial II
- TABELA 72:** KMO e teste de Bartlett da análise factorial III
- TABELA 73:** Comunalidades da análise factorial III
- TABELA 74:** Total de variância explicada da análise factorial III
- TABELA 75:** Matriz de componentes da análise factorial III
- TABELA 76:** Matriz de componentes rodados da análise factorial III