

**Emília Maria  
Ferreira de Sousa Gomes**

**(Re)pensar a Prática Pedagógica na  
Formação Inicial de Professores do 1º  
Ciclo do Ensino Básico: as Práticas  
Pedagógicas V e VI na Universidade dos  
Açores.**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão - Especialidade do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores

o júri

presidente

**Doutor António Mendes dos Santos Moderno**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

vogais

**Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

**Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros**  
Professora Auxiliar da Universidade dos Açores

## **agradecimentos**

Quero agradecer a todos aqueles que tornaram possível este trabalho.

À Prof. Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros que orientou este trabalho e me ensinou a descobrir os complexos, mas aliciantes caminhos da formação e em especial a formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, o meu agradecimento pela compreensão e entusiasmo que sempre me transmitiu.

À Universidade de Aveiro e à Universidade dos Açores.

Aos estudantes do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Licenciatura em Ensino Básico-1º Ciclo, da Universidade dos Açores, aos professores formados no CIFOP/DCE da Universidade dos Açores, aos professores cooperantes e supervisores das Práticas Pedagógicas da Universidade dos Açores, pela disponibilidade com que aceitaram participar nesta investigação.

Aos juízes independentes que através de pertinentes observações permitiram a validação dos instrumentos construído para o efeito.

Às amigas e colegas de Mestrado, Margarida Meireles e Margarida Alves, que contribuíram para que cada vez mais acredite na amizade, partilha e colaboração, como forma do enriquecimento pessoal e profissional, o meu muito obrigado.

Uma palavra de gratidão à Conceição de Nascimento Cabral, à Isabel Martins, à Carla Ataíde, e ao Carlos Isidoro que pelo apoio e incentivo contribuíram para a realização deste trabalho, o meu agradecimento.

Aos meus alunos que contribuíram para a crescente motivação de continuar a ser professora, o meu profundo obrigado.

Um reconhecimento muito especial à nossa família, porque sempre nos incentiou nas horas de maior cansaço e desânimo, de forma particular ao Luís, ao Nico, ao Pedro, à Paula, ao Zé, ao Manuel, à Inês e aos pais.

**Dedicatória**

À minha família

## resumo

À formação de professores são exigidos novos papéis e funções em virtude das mudanças no contexto sócio-económico e cultural dos nossos dias. Daí a necessidade de uma adequação da formação inicial a essas exigências.

A Práticas Pedagógica, como campo específico da formação inicial de professores, constitui uma área promotora de múltiplas reflexões, através das quais se pretende equacionar e identificar novas concepções de formação que desafiem e ajudem os futuros professores a responderem aos renovados desafios colocados pelos diferentes contextos de acção educativa em que se integram ou poderão vir a integrar-se.

Neste âmbito, é fundamental que aos futuros professores seja possível o desenvolvimento de capacidades e competências promotoras de um desempenho profissional reflexivo e autónomo. São estes os pressupostos do presente estudo, que visa contribuir para a análise das representações dos diferentes intervenientes relativamente aos modelos de Supervisão e das Práticas Pedagógicas V e VI no Curso do Bacharelato de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e no Plano de Curso de transição para a Licenciatura em Educação-1º Ciclo da Universidade dos Açores (*campus* de Ponta Delgada).

Os participantes deste estudo foram: os estudantes na formação inicial, os professores formados no CIFIOP/DCE da Universidade dos Açores (*campus* de Ponta Delgada), os cooperantes e supervisores das Práticas Pedagógicas V e VI.

Foram construídos e administrados três instrumentos de recolha de informação: Questionário de Caracterização e de Representações de Formação, Escala de Modelos de Supervisão e Escala de Práticas Pedagógicas, tendo sido validados para o efeito, os quais foram aplicados às diferentes amostras.

Os resultados obtidos neste estudo exploratório de natureza quantitativa sugerem que todos os participantes têm preferência por um modelo misto, com características do reflexivo e do da aprendizagem pela descoberta guiada. A nível das Práticas Pedagógicas os resultados não sugerem diferenças significativas entre as respostas das várias amostras.

Expressaram-se, finalmente, algumas limitações deste estudo e apontaram-se sugestões para novas investigações.

## abstract

Teacher education must take into account the evolution at socio-economic and cultural levels. Therefore, it is necessary to adapt former teacher training to the new context demands.

Pedagogical practice, as a specific field of former teacher training, functions as an important area to reflect upon. This reflection may lead to the identification and comparison between new conceptions of teacher education, which might help future teachers to face the new challenges placed by the different educational contexts where they work or might one day work in.

So, it is fundamental to develop in the future teachers competencies which might lead to a reflexive and autonomous professional performance.

These are the premises of the present study, which analyses the conceptions of the different participants on what concerns the models of Supervision and Pedagogical Practices V e VI of the elementary school teachers course from University of the Azores, aspiring to contribute to eventual changes on the Pedagogical Practice Model from University of the Azores.

The participants in this study were: i) students on the 3rd and 4th years of the course; ii) cooperating teachers; iii) supervisors of the Pedagogical Practices V and VI; and iv) teachers who have previously undertaken the course of CIFOP/DCE from University of the Azores (Ponta Delgada *campus*).

Data was collected using three different questionnaires: i) an inquiry for the participants characterisation and for their teacher education conceptions; ii) a scale of supervision models; and iii) a scale of pedagogical practices. These instruments were previously tested and then applied to the different samples.

The participants preferred a heterogeneous supervision model, containing aspects of the reflective and of the guided discovery models. Concerning the pedagogical practices, the results don't suggest any significant differences between the sampled populations.

At last, some limitations of the study are pointed out and some suggestions for future investigations are made.

# ÍNDICE

## INTRODUÇÃO

1

## PARTE I - DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À SUPERVISÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

### 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 Introdução	12
1.2. Formação de professores	17
1.3. Um breve olhar histórico sobre a formação de professores	20
1.4. Paradigmas e modelos de formação de professores	29
1.4.1. Paradigmas de Zeichner	30
1.4.1.1. Paradigma Tradicionalista	30
1.4.1.2. Paradigma Comportamentalista	31
1.4.1.3. Paradigma Personalista	33
1.4.1.4. Paradigma Orientado para a Investigação	34
1.4.2. Modelos de Ferry	35
1.4.2.1. Modelo centrado nas aquisições	36
1.4.2.2. Modelo centrado no processo	36
1.4.2.3. Modelo centrado na análise	37

### 2. REFLEXÃO SOBRE MODELOS DE SUPERVISÃO

2.1. A supervisão na formação inicial	42
2.2. Modelos e Cenários de Supervisão	48
2.2.1. Os Modelos de Supervisão em Glickman	52
2.2.1.1. Relacionamento interpessoal não-directivo	55
2.2.1.2. Relacionamento interpessoal colaborativo	56
2.2.1.3. Relacionamento interpessoal directivo	56
2.2.2. Cenários de Supervisão	57
2.2.2.1. Cenário de Imitação Artesanal	57
2.2.2.2. Cenário Behaviorista	58
2.2.2.3. Cenário de Aprendizagem pela Descoberta Guiada	59
2.2.2.4. Cenário Clínico	60
2.2.2.5. Cenário Psicopedagógico	61
2.2.2.6. Cenário Pessoalista	62
2.2.2.7. Outro Cenário Possível	63
2.2.2.8. Uma outra perspectiva de supervisão: um cenário integrador	64

### **3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL**

3.1. Introdução	68
3.2. A Prática Pedagógica	71
3.3. Funções da Prática Pedagógica	74
3.4. A área disciplinar de Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores: do Bacharelato à Licenciatura	77
3.5. O Modelo organizativo da Práticas Pedagógica do Curso do Bacharelato dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores	82
3.6. Outros Modelos de Prática Pedagógica em Universidades Portuguesas: breve apresentação de modelos das Universidades de Aveiro, Minho e Évora e reflexão crítica global	87
3.6.1. Modelo organizacional da disciplina de Prática Pedagógica do Curso de Bacharelato dos Profesores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro	87
3.6.2. Modelo organizacional da disciplina de Prática Pedagógica do Curso de Bacharelato dos Profesores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Évora	89
3.6.3. Modelo organizacional da disciplina de Prática Pedagógica do Curso de Bacharelato dos Profesores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho	92
3.6.4. Reflexão global sobre os modelos apresentados	93
3.6.4.1. Ao nível da organização temporal	94
3.6.4.2. Ao nível da organização espacial	94
3.6.4.3. Ao nível dos participantes	95

## **PARTE II -INVESTIGAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS V E VI NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, NA UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

### **4. CONTEXTO E PROBLEMATIZAÇÃO**

4.1. Introdução	97
4.2. Hipóteses	99
4.3. Populações	100

4.3.1. Estudantes	101
4.3.2. Professores formados pela U. A.	102
4.3.3. Professores cooperantes	102
4.3.4. Supervisores da Prática Pedagógica	102
4.4. Amostras	102
4.4.1. Amostra de estudantes	102
4.4.1.1. Definição e caracterização em função do sexo, idade e ano de frequência	103
4.4.1.2. Caracterização em função do local de residência em tempo de aulas	103
4.4.1.3. Caracterização em função da escolha do curso	104
4.4.1.4. Caracterização em função do regime estudantil, do regime de frequência e da assiduidade	104
4.4.1.5. Caracterização em função das médias finais	104
4.4.1.6. Caracterização em função da experiência docente	105
4.4.2. Amostra de professores formados pela Universidade dos Açores	105
4.4.2.1. Caracterização em função do sexo e da idade	105
4.4.2.2. Caracterização em função do tempo de serviço	106
4.4.2.3. Caracterização em função das habilitações académicas	106
4.4.2.4. Caracterização em função do ano de curso, nota do curso e situação profissional	107
4.4.2.5. Caracterização em função da escolha do curso e experiência docente	107
4.4.3. Amostra de professores cooperantes	107
4.4.3.1. Caracterização em função do sexo e da idade	108
4.4.3.2. Caracterização em função do tempo de serviço, nota e ano do curso, habilitações académicas e experiência docente	108
4.4.4. Amostra de supervisores da Prática Pedagógica	109
4.4.4.1. Caracterização em função do sexo e da idade e tempo de serviço	109
4.4.4.2. Caracterização em função das habilitações académicas e ano de conclusão do curso	109
4.4.4.3. Caracterização em função da nota do curso e da experiência docente	110

## 5. INSTRUMENTOS

5.1. Opções metodológicas	112
5.2. Construção dos instrumentos	116
5.2.1. Questionário de Caracterização e Representações de Formação (QCRF)	116
5.2.1.1. Amostra dos estudantes	116
5.2.1.2. Amostra dos professores	117
5.2.1.3. Amostra dos professores cooperantes e dos supervisores	118
5.2.2. Escala dos Modelos de Supervisão (EMS)	120
5.2.3. Escala das Práticas Pedagógicas	122
5.3. Estudos de Validade do conteúdo dos Instrumentos	125
5.4. Estudos de Fidedignidade	126
5.4.1. Aplicação do pré-teste	127
5.4.2. Resultados do pré-teste	128
5.4.2.1. Escala de Modelos de Supervisão	128
5.4.2.2. Escala de Práticas Pedagógicas Pedagógicas (Parte II)	130
5.5. Aplicação dos instrumentos	134
5.6. Análise estatística	135
5.6.1. Questionário de Caracterização e Representações de Formação	135
5.6.2. Escala de Modelos de Supervisão	135
5.6.3. Escala de Práticas Pedagógicas	136

## 6. RESULTADOS

6.1. Resultados da amostra de Estudantes	138
6.1.1. Resultados relativos à Formação Inicial	138
6.2. Resultados da amostra de Professores	140
6.2.1. Resultados relativos à Formação Inicial	140
6.2.2. Resultados relativos à Formação Contínua	143
6.2.3. Resultados relativos à Formação dos Cooperantes e Supervisores no domínio da Supervisão das Práticas Pedagógicas	146
6.3. Resultados da amostra de amostra de Cooperantes	147

6.3.1. Resultados relativos à Formação Inicial	147
6.3.2. Resultados relativos à Formação no domínio da Supervisão das Práticas Pedagógicas	149
6.4. Resultados da amostra de Supervisores	152
6.4.1. Resultados relativos à Formação Inicial	152
6.4.2. Resultados relativos à Formação dos Estudantes	153
6.4.3. Resultados relativos à Formação no domínio da Supervisão das Práticas Pedagógicas	155
6.5. Análise global das questões abertas das amostras dos Supervisores e dos Cooperantes	157
6.8. Resultados obtidos na Escala de Modelos de Supervisão	162
6.9. Resultados obtidos na Escala de Práticas Pedagógicas	171
<b>7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	182
<b>8. CONCLUSÕES</b>	199
<b>9. IMPLICAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO EFECTUADA</b>	203
<b>10. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO</b>	205
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	208
<b>ANEXOS</b>	217

## Índice de Figuras

Fig. 1 - Distribuição de frequências das idades de 63 estudantes.	103
Fig. 2 - Distribuição de frequências do tipo de residência de 63 estudantes.	104
Fig. 3 - Distribuição de frequências das idades de uma amostra de 60 professores.	106
Fig. 4 - Distribuição de frequências do tempo de serviço de uma amostra de 60 professores.	106
Fig. 5 - Distribuição de frequências da idade de uma amostra de 29 professores cooperantes.	108
Fig. 6 - Distribuição de frequências da idade de uma amostra de 8 supervisores.	110
Fig. 7 - Distribuição de frequências do tempo de serviço de uma amostra de 8 supervisores.	110
Fig. 8 - Ano ou anos do Curso em que 63 estudantes sentiram mais dificuldades.	138
Fig. 9 - Factores mais importantes para a futura profissão docente segundo os estudantes.	140
Fig. 10 - Áreas da Formação Inicial onde foram registadas maiores dificuldades na execução das Práticas Pedagógicas V e VI, segundo uma amostra de 63 estudantes.	141
Fig. 11 - Lacunas em várias áreas da formação inicial, segundo uma amostra de 60 professores.	143
Fig. 12 - Lacunas em várias áreas da formação inicial, segundo uma amostra de 29 Cooperantes.	148
Fig. 13 - Número de anos no desempenho das funções de cooperante, numa amostra de 29 professores cooperantes.	151
Fig. 14 - Lacunas em várias áreas da formação inicial evidenciadas pelos formandos, segundo uma amostra de 8 supervisores.	154
Fig. 15 - Número de anos em durante os quais desempenhou as funções de supervisor, segundo uma amostra de 8 supervisores.	157
Fig. 16 - Dendrograma baseado na distância euclidiana entre <i>itens</i> , com base nas respostas das várias amostras. <i>Itens</i> referentes ao modelo Imitação artesanal (AS), modelo Reflexivo (RS) e modelo de A. descoberta Guiada (DS).	163
Fig. 17 - Análise Canónica com base em 8 <i>itens</i> referentes aos Modelos de Supervisão.	169
Fig. 18 - <i>Itens</i> incluídos na componente Desenvolvimento Interpessoal.	172
Fig. 19 - <i>Itens</i> incluídos na componente Supervisor.	172
Fig. 20- <i>Itens</i> incluídos na componente Cooperante.	172
Fig. 21 - <i>Itens</i> incluídos na componente Didactas.	174
Fig. 22 - <i>Itens</i> incluídos na componente Estrutura e Organização.	174
Fig. 23 - <i>Itens</i> incluídos na componente Planificação.	174
Fig. 24 - <i>Itens</i> incluídos na componente Execução.	175
Fig. 25 - <i>Itens</i> incluídos na componente Avaliação.	176
Fig. 26 - <i>Itens</i> incluídos na componente Prática Pedagógica e Competência Profissional.	176
Fig. 27 - Análise Canónica com base em 17 <i>itens</i> referentes às Práticas Pedagógicas V e VI.	179

## Índice de Quadros

Quadro I - Médias finais obtidas no 1º, 2º e 3º anos do Curso para uma amostra de 63 estudantes.	105
Quadro II - Ano de curso de obtenção do diploma e classificação numa amostra de 60 professores.	107
Quadro III - Situação profissional e na escola onde leccionam numa amostra de 60 professores.	107
Quadro IV - Habilitações académicas e ano de obtenção do diploma de uma amostra de 29 professores cooperantes.	109
Quadro V - Habilitações académicas, ano de obtenção do diploma e nota de curso numa amostra de 8 supervisores.	111
Quadro VI - Exemplos de alguns <i>itens</i> da Escala de Modelos de Supervisão (EMS)-inicial.	121
Quadro VII - Exemplos de alguns <i>itens</i> da Escala das Práticas Pedagógicas i (EPP)-(Parte I)-inicial.	123
Quadro VIII - Exemplos de alguns <i>itens</i> da Escala de Práticas Pedagógicas inicial (EPP) organizados por componentes (Parte II).	124
Quadro IX - <i>Itens</i> iliminados na Escala de Modelos de Supervisão.	129
Quadro X - Valor do <i>coeficiente alfa</i> obtido para a escala de Modelos de Supervisão, na versão final, de 28 <i>itens</i> .	129
Quadro XI - Versão final da Escala de Modelos de Supervisão.	130
Quadro XII - <i>Itens</i> iliminados na Escala de Práticas Pedagógicas.	131
Quadro XIII - Valor do <i>coeficiente alfa</i> obtido para a Escala das Práticas Pedagógicas, na versão final, de 79 <i>itens</i> .	132
Quadro XIV - Versão final da Escala das Práticas Pedagógicas.	133
Quadro XV - Tipo de aulas preferido pelos estudantes.	138
Quadro XVI - Satisfação dos estudantes em relação ao Curso.	139
Quadro XVII - Expectativas pessoais dos estudantes em relação ao Curso.	139
Quadro XVIII - Nível de preparação assumido pela amostra de estudantes.	140
Quadro XIX - Nível de preparação, competência e satisfação profissional, de acordo com a amostra de professores.	141
Quadro XX - Grau de preparação inicial para o desempenho profissional na amostra de professores.	142
Quadro XXI - Dificuldades de relacionamento com três grupos de intervenientes, sentidas por uma amostra de professores, aquando da frequência das Práticas Pedagógicas.	142
Quadro XXII - Área(s) de pior e melhor preparação na formação inicial segundo uma amostra de professores.	144
Quadro XXIII - Representações dos professores sobre a adequação da Formação Inicial obtida nas Práticas Pedagógicas como contributo para a melhoria do seu desempenho profissional.	144
Quadro XXIV - Factores da formação inicial que podem influenciar o desempenho profissional, segundo uma amostra de professores.	145
Quadro XXV - Importância de vários factores que poderiam melhorar a formação inicial, segundo uma amostra de professores.	145
Quadro XXVI - Tipo e área de formação realizada por uma amostra de professores	145

Quadro XXVII - Motivos da procura da formação, segundo uma amostra de professores.	146
Quadro XXVIII - Área(s) em que uma amostra de Professores sentiu necessidade de formação.	146
Quadro XXIX- Necessidades de formação do Supervisor e do Cooperante em várias áreas, segundo uma amostra de professores.	147
Quadro XXX - Características indispensáveis de um Supervisor e de um Cooperante para o processo de formação nas Práticas Pedagógicas V e VI. Segundo uma amostra de professores.	147
Quadro XXXI - Qualidade da formação inicial recebida, segundo uma amostra de 9 cooperantes.	148
Quadro XXXII - Dificuldades de relacionamento sentidas pelos formandos nas Práticas Pedagógicas em relação a três grupos de intervenientes, segundo uma amostra de cooperantes.	149
Quadro XXXIII - Grau de preparação, competência e satisfação no desempenho das funções de professor cooperante, segundo uma amostra de cooperantes.	149
Quadro XXXIV - Opinião de uma amostra de cooperantes acerca do Modelo de Prática Pedagógica com que contactaram.	150
Quadro XXXV - Tipos de formação na área da Supervisão Pedagógica a que recorreram os cooperantes.	150
Quadro XXXVI - Áreas mais relevantes na formação específica, segundo uma amostra de cooperantes.	150
Quadro XXXVII - Entidade formadora que deve assumir a formação dos professores cooperantes. Segundo uma amostra de cooperantes.	150
Quadro XXXVIII - Época mais adequada para a realização de formação específica, segundo uma amostra de 29 cooperantes.	151
Quadro XXXIX - Grau de sucesso profissional como cooperante, segundo uma amostra de professores cooperantes.	151
Quadro XL - Respostas dos Cooperantes à questão: "Teve algumas preocupações com a chegada dos formandos à sua turma para realizarem as Práticas Pedagógicas?". Justificações apresentadas de acordo com a resposta.	152
QuadroXLI - Qualidade da formação inicial recebida, segundo uma amostra de supervisores.	153
Quadro XLII - Dificuldades de relacionamento sentidas pelos formandos nas Práticas Pedagógicas em relação a três grupos de intervenientes, segundo uma amostra de supervisores.	153
Quadro XLIII - Áreas de pior e melhor preparação evidenciada pelos formandos, segundo uma amostra de supervisores.	154
QuadroXLIV - Preparação dos formandos nos últimos anos, em relação ao passado, segundo uma amostra de supervisores.	154
QuadroXLV - Grau de preparação, competência e satisfação no desempenho das funções de supervisor, segundo uma amostra de supervisores.	155
QuadroXLVI - Grau de concordância de uma amostra de supervisores em relação ao Modelo de Prática Pedagógica em que inserem a sua actividade.	155
QuadroXLVII - Tipos de formação a que os supervisores recorreram na área da Supervisão Pedagógica.	156
Quadro XLVIII - Áreas mais relevantes na formação específica, segundo uma amostra de supervisores.	156
Quadro XLIX - Entidade que deve assumir a formação dos Supervisores.	156

Quadro L - Época do ano mais adequada para a realização de formação, segundo uma amostra de supervisores.	157
Quadro LI - Grau de sucesso profissional como supervisor.	157
Quadro LII - Respostas dos Supervisores e dos Cooperantes à questão: "Concorda com a existência simultânea de supervisores e cooperantes?".	159
Quadro LIII - Motivos que levaram os inquiridos a aceitar a função de supervisor/cooperante das Práticas Pedagógicas V e VI no Curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo.	159
Quadro LIV - Respostas dos supervisores e cooperantes à questão "Gosta mais de orientar/cooperar as Práticas V, VI ou ambas.	160
Quadro LV - Respostas dos supervisores e dos cooperantes à questão "Procurou algumas informações relativas ao percurso dos seus formandos, antes do início do semestre no desempenho das suas funções?".	160
Quadro LVI - Respostas dos supervisores e dos cooperantes à questão "Como obteve as informações relativamente ao percurso escolar dos seus formandos?".	161
Quadro LVII - Respostas à questão " Na sua opinião, qual deve ser o papel do supervisor/cooperante ao longo das Práticas Pedagógicas, tendo em conta o seu <i>continuum</i> (planificação, execução e reflexão)?".	161
Quadro LVIII - Respostas dos supervisores e cooperantes à questão "Considera que teve influência a forma como foi acompanhado/orientado na sua Prática Pedagógica no âmbito da sua formação inicial, no modo, como hoje, supervisiona/coopera?".	162
Quadro LIX - Variáveis referentes ao Modelo de Imitação Artesanal. Média (X), desvio-padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p). Letras diferentes (a e b) indicam diferenças significativas (Teste HSD de Tukey, $\alpha=0,05$ ).	165
Quadro LX - Variáveis referentes ao Modelo de Aprendizagem pela Descoberta Guiada. Média (X), desvio-padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p). Letras diferentes (a e b) indicam diferenças significativas (Teste HSD de Tukey, $\alpha=0,05$ ).	166
Quadro LXI - Variáveis referentes ao Modelo Reflexivo. Média (X), desvio-padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p). Letras diferentes (a e b) indicam diferenças significativas (Teste HSD de Tukey, $\alpha=0,05$ ).	167
Quadro LXII - Distâncias de Mahlanobis ao quadrado, entre populações (abaixo da diagonal) e probabilidades associadas (acima da diagonal). Análise discriminante com base em 8 variáveis. supervisores (Sup), cooperantes (Coop), estudantes do 3º e 4º anos (Alun3 e Alun4) e professores formados no CIFOP/DCE (Prof).	168
Quadro LXIII - Análise Canónica com base em 8 variáveis, e nas amostras de Supervisores, Cooperantes, Estudantes do 3º e 4º Anos e Professores formados no CIFOP. Correlações entre as variáveis e as raízes canónicas.	168
Quadro LXIV - Representações dos supervisores, cooperantes, estudantes do 3º e 4º anos e professores formados no CIFOP.	170
Quadro LXV - Distâncias de Mahlanobis ao quadrado, entre populações (abaixo da diagonal) e probabilidades associadas (acima da diagonal). Análise Discriminante com base em 17 <i>itens</i> .	177
Quadro LXVI - Análise Canónica com base em 17 <i>itens</i> relacionados com a Prática Pedagógica. Correlações entre os <i>itens</i> e as raízes canónicas.	178
Quadro LXVII - Respostas dos supervisores, cooperantes, alunos do 3º e 4º Anos e professores formados no CIFOP, à questão "O que gostaria de modificar nas Práticas Pedagógicas?".	180

## Introdução

Ao longo dos tempos, à escola e ao professor têm sido atribuídos diferentes papéis e funções, segundo a filosofia subjacente à política educativa em vigor.

Enquanto professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, da nossa formação inicial, ficaram-nos concepções de escola e de professor que marcaram fortemente a nossa maneira de pensar a educação. Desenvolvemos uma prática pedagógica baseada nesses pressupostos, onde a cada momento, emergiram necessidades de reflexão e de formação permanentes.

Entre outros aspectos, *o saber e saber-fazer*, a distância entre a teoria e a prática, colocaram-nos problemas que, muitas vezes, éramos incapazes de solucionar. Assim, com vista a adquirirmos mais conhecimentos e desenvolvermos a nossa prática pedagógica, tentámos acompanhar a formação que nos era disponibilizada e investimos na auto-formação, nomeadamente, numa licenciatura em História e Ciências Sociais, via ensino. Iniciámos a nossa reflexão sobre os conteúdos e os processos de formação tendo em vista o desenvolvimento da nossa prática docente.

Desde sempre equacionámos algumas questões, tais como: o que era necessário, do ponto de vista multidimensional, para ser uma professora competente? Quais os processos necessários para obter essa informação/formação? Como pensávamos pô-la em prática? Que estratégias utilizar para promover um bom clima relacional no grupo-turma e na escola? Como promover a vertente pessoal do professor ao longo da sua actividade profissional?

A partir de 1996 e com uma experiência profissional de nove anos, ficámos ligados ao projecto de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico como professora cooperante da Prática Pedagógica V e VI. As nossas preocupações centram-se, a partir desse momento, com maior acuidade, nas questões pedagógicas da formação. A nossa urgência de conceptualizar levou-nos a enveredar, em seguida, pelo Mestrado em Supervisão. Presentemente, não temos qualquer elo de ligação com a Universidade dos Açores, mas através da reflexão teórica e da experiência docente, mantemos o mesmo entusiasmo e interesse pela formação de professores, baseados nas concepções de escola e de professor que vamos desenvolvendo e reconstruindo permanentemente.

Apesar de termos trabalhado com diferentes níveis de ensino, é no 1º Ciclo do Ensino Básico que concentrámos a nossa experiência e motivação intrínsecas. Parece-nos de primordial importância este nível de ensino em todo o processo educativo, daí a nossa atenção pessoal e profissional.

A criança aos 6 anos entra na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se em plena fase de crescimento e desenvolvimento integral, vulnerável a todas as influências e exposta a um conjunto de vivências que vão determinar, em parte, o seu sucesso académico e pessoal (Kamii, 1981; Lourenço, 1993, 1996) referenciados por Osório (1997). Neste contexto, a escola assume um papel fulcral na vida infantil, influenciando a forma como se processa o desenvolvimento da criança. Assim, torna-se indispensável questionar sobre o papel do professor neste processo e, conseqüentemente, sobre a formação inicial e contínua, de modo a um desempenho profissional eficaz. Qual o percurso que um professor ou futuro professor deverá realizar para atingir com eficácia o seu papel enquanto promotor do desenvolvimento global da criança?

A dimensão pessoal e interpessoal do professor ao longo da sua carreira profissional é a outra face do processo educativo para que fomos despertando ao longo do nosso percurso profissional e pessoal, em resultado do modo como olhamos o mundo e da influência dos "actores" com quem procuramos aprender, no nosso, quotidiano, como profissionais do 1º Ciclo? Como, e em que medida, influenciámos as crianças e os professores? Qual natureza da prática pedagógica analisada sob este ponto de vista interpessoal com quem fazemos parcerias?

Ao definir os princípios gerais sobre a formação de professores (artigo 30º), a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), estabelece que a sua formação inicial deve proporcionar, entre outros aspectos, "a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função" (1-a); "que a formação contínua deve complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente (1-b); que a formação deve ser "integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática" (1-d); que a formação deve assentar "em práticas metodológicas afins das que o professor vier a utilizar na prática pedagógica" (1-e); e que a formação deve ser participada e conduzir "a uma prática reflexiva e continuada de auto-formação e auto-aprendizagem" (1-h).

A formação de professores é em nosso entender uma das pedras angulares do projecto de Reforma do Sistema Educativo, quiça a mais importante. A formação de professores tem a honra de ser simultaneamente o problema mais grave e a melhor solução na educação.

Quando falamos de formação de professores, assumimos determinadas posições epistemológicas, culturais e ideológicas relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos. Nesta perspectiva, a formação de professores deve propiciar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (Gimeno, 1990).

Neste contexto relembra-se o conceito de paradigma da formação de professores, entendido como “uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores” (Zeichner, 1983: 3).

Parece-nos conveniente destacar a necessidade de conceber a formação como um *contínuum*. Sabemos que a formação é composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didácticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Como afirma Peretti (1987: 97), se “se pretende manter a qualidade de ensino (...) é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial” e, numa sequência progressiva, em forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo de formação permanente de professores. Nesta linha não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas, ao invés, deve entender-se como a primeira fase de um longo e diferenciado desenvolvimento profissional.

A nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, em consequência, a uma mudança profunda tanto da conceptualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático.

A grande maioria das instituições de formação de professores, com diferenças e cambiantes, tem-se apoiado no modelo da racionalidade técnica, que estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da

prática profissional, baseando-se em três pressupostos que, ultimamente, têm sido postos em causa:

- A convicção, muito difundida de que a investigação académica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis. Contudo, é cada vez mais evidente o progressivo afastamento entre a investigação e a prática quotidiana (Tom, 1985);

- Assume-se com uma certa frivolidade que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara o candidato a professor para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula. Princípios sobre os quais não podemos deixar de reflectir. É necessário reconhecer que o conhecimento teórico profissional só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de actuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar;

- Finalmente, a ligação hierárquica e linear, que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a criar o convencimento de que há, também, uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem. Independentemente da sua maior ou menor vinculação aos problemas da prática, assume-se que um hipotético valor autónomo do conhecimento científico básico e aplicado justifica a sua transmissão aos alunos. Mas a realidade concreta põe em causa este pressuposto, pois o conhecimento científico, que se aloja, apenas, nos satélites da memória episódica, isolada e residual, caso não haja uma formação reflexiva de base, pressuposto de uma constante reflexão conducente à teoria-prática como afirma Sá-Chaves (1999).

A nova epistemologia da prática, refira-se, por exemplo, Schulman (1987) e Schön (1987) (uma *metapraxis* que preconize uma reflexão sobre e na prática) conduz, necessariamente, a uma reconsideração radical da função de professor como profissional e, em consequência, a uma mudança profunda tanto da conceptualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático.

Desde há muito preocupados com a formação inicial dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico foi-nos possível constatar, por referência a momentos distintos desse e, na qualidade de Professora Cooperante, não apenas diferenças de atitudes e empenhamento na

prática educativa, por parte dos formandos, como ainda, no modo como percebem essa mesma prática e o processo educativo em geral.

Na opinião de Vieira (1993), quando nos questionamos sobre a situação da formação de professores em Portugal, provoca-nos um sentimento de insatisfação, causado por imagens de uma organização caótica, de metas e estratégias indefinidas, onde a idiosincrasia das práticas não é alheia a ausência de preparação especializada dos seus responsáveis, a inexistência de modelos de formação credíveis e aceites pelos formadores. Agravando-se a situação com a desadequação dos currículos dos cursos de formação às suas necessidades profissionalizantes, um cenário frustrante para muitos profissionais da supervisão e do ensino.

Tem havido críticas à formação dada, em geral, nas instituições de ensino superior e nas universidades, no que respeita ao grande peso curricular atribuído à chamada formação científica à custa da formação denominada pedagógica e didáctica, aliás, dicotomizando estas, como se não fossem científicas. No entanto, existem opiniões contrárias, paradoxalmente, defendendo que a actual formação descarta, em algumas áreas, a formação científica - “O primeiro ponto que nos parece importante, passa pela formação académica científica de base. Tal formação é deficiente e inadequada para as exigências dos novos programas. Há necessidade de reestruturar os currículos de formação científica, adequando-os às necessidades dos programas, numa perspectiva crítica e actual” (Paixão, 1993: 48). A nosso ver, torna-se necessário (re)equilibrar as duas dimensões, teoria e prática, pois independentemente do grau de ensino, é absolutamente indispensável que os professores sejam formados cientificamente e pedagogicamente (sentido restrito), ao nível da sua formação inicial e que continuem a desenvolver a sua formação científica (sentido lato) ao longo da carreira.

Detalhando, um pouco mais o nosso pensamento, centramo-nos na prática pedagógica na formação de professores. Assim, corroboramos, a opinião de Alarcão e Tavares (1987: 7) segundo a qual “A prática pedagógica constitui-se assim como uma componente fulcral no quadro da formação inicial de professores, apesar da diversidade de formas em que se traduz e dos objectivos que em cada contexto formativo prossegue; no entanto, a prática pedagógica é, por vezes, considerada o “parente pobre” de todas as disciplinas”. Nesta sequência há que repensar a prática pedagógica, a fim de ajudar o aluno a relacionar a teoria e prática articuladas, e desenvolver as capacidades de reflexão e de

acção para a resolução de problemas advindos da prática e da pedagogia com a prática pedagógica, ou ainda, a partir da teoria.

As práticas pedagógicas na formação inicial são momentos por excelência favoráveis ao desempenho das funções da docência, permitindo que os formandos, futuros professores, equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno, numa turma, não descurando o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem como pessoas.

Comparativamente à discussão de que são objecto as diversas componentes da formação de professores, o debate acerca da prática pedagógica centra-se, com frequência, sobre a duração ideal que deve ter, a precocidade com que deve ser introduzida no curso ou sobre a maneira como deve ser efectuada, aspectos esses que não a põem propriamente em causa (Zeichner, 1993).

Por outro lado, o contacto com situações educativas concretas durante a formação inicial e a oportunidade de intervir numa forma próxima da que vai caracterizar o exercício da profissão não resulta automaticamente em progresso, podendo esta experiência não ser benéfica, ou até mesmo ser deseducativa (Erdman, 1983; Zeichner, 1993). Assim, o contacto prévio com a situação profissional futura poderá não funcionar como um factor de desenvolvimento profissional dos alunos (Zeichner, 1993).

Os estudos de Zeichner, entre outros, e os estudos portugueses, designadamente dos autores Alarcão e Tavares, Sá-Chaves, Vieira e Medeiros, ajudam-nos a (re)pensar as questões de formação de professores e são uma fonte de renovação do debate metodológico e teórico nesta área.

O conceito de *professor reflexivo* reconhece a experiência que reside na prática dos bons professores, na perspectiva de cada professor, o que significa que o processo de compreensão e melhoria da prática lectiva deve começar pela reflexão da própria experiência de cada professor. Segundo o conceito de *ensino reflexivo*, os formadores têm o dever de estimular os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a forma como ensinam e de a aperfeiçoarem com o tempo, responsabilizando-os pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

As disciplinas de Prática Pedagógica, centradas na actuação e na reflexão, são espaços de construção de um certo conhecimento e agir profissionais, salientando-se a leccionação e planificação, consideradas como prioritárias na formação (Serpa *et al.*,

1998). A formação de professores requer, no entanto, uma análise mais profunda destes aspectos. Por outro lado, investigadores portugueses têm-se preocupado nos últimos anos, com o universo dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, esta situação está a alterar-se com o surgimento de diversos trabalhos (Gonçalves, 1992), facto este que, para nós, funcionou como motivação para o desenvolvimento da investigação ora proposta.

As preocupações por nós já aduzidas, e que a nossa experiência e formação nos permitiram equacionar e situar no plano conceptual, levaram-nos a definir o seguinte objecto para a nossa pesquisa: as disciplinas de Prática Pedagógica V e VI do 3º ano do Curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no contexto Açoreano. Refira-se, antes de mais, que na Região Autónoma dos Açores, este curso é assegurado pela Universidade dos Açores em dois *campus* de Ponta Delgada, tendo apenas funcionado, excepcionalmente, um curso no *campus* de Terra Chã (1997-2000).

Ao longo dos anos a reestruturação do ensino foi sempre feita com vista na preparação e formação do pessoal docente, em Escolas Normais e mais tarde em Escolas do Magistério Primário, de acordo com a legislação que sucessivos diplomas vieram a concretizar. Em 1930, reabre a Escola de formação de pessoal docente, com designação de Escola do Magistério Primário de Ponta Delgada, mais tarde em Angra do Heroísmo e Horta. As Escolas do Magistério da Região Açores mantiveram o seu funcionamento até ao ano lectivo de 1988-1989, data em que são extintas. Cria-se então, Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP/RA), através da Portaria nº 676 A/88 de 10 de Outubro na Universidade dos Açores, a qual passou a conferir o grau de bacharel em Educação Pré-Escolar (*campus* de Terra-Chã-Terceira) e o grau de bacharel aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Mais tarde, desde 1995, o CIFOP (então unidade orgânica anexa da Universidade dos Açores) no Departamento de Ciências de Educação (D.C.E.) Actualmente, a Universidade dos Açores, desde 1999/2000, concede o grau de licenciatura em Ensino Básico-1ºCiclo e em Educação de Infância.

A escolha das Práticas Pedagógicas V e VI (práticas do último ano de formação inicial) como objecto de estudo deste trabalho, decorre de uma necessidade de análise e reflexão sobre a importância concedida pelos estudantes, professores formados na instituição (CIFOP/DCE), cooperantes e supervisores, a estas disciplinas na formação inicial e após a saída da instituição, aquando na carreira profissional. Outro factor motivacional de selecção deste tema de investigação foi a reduzida investigação sobre a

Supervisão das Práticas Pedagógicas no Curso de Formação Inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Acresce-se motivações de carácter pessoal e profissional decorrentes da profissão do 1º Ciclo do Ensino Básico e a experiência como professora cooperante das disciplinas de Prática Pedagógica V e VI, no Curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade dos Açores, contribuíram largamente para a emersão da temática desta investigação.

Neste estudo colocámos as seguintes questões de investigação:

- i) A forma como percebem as Práticas Pedagógicas difere entre os vários intervenientes no processo supervisivo?
- ii) Em que medida o modelo adoptado na supervisão das Práticas Pedagógicas promove a capacidade de pesquisa e de reflexão?
- iii) Como conceptualizam a supervisão das práticas os diferentes intervenientes processo?
- iv) Será que a perspectiva de supervisão dos professores se alterou após o ingresso na carreira profissional?

Destas questões de investigação delineámos hipóteses de trabalho que a seguir enunciamos:

- Hipótese A: Os intervenientes da Prática Pedagógica V e VI apresentam concepções diferentes acerca do modelo supervisivo da Prática Pedagógica.
- Hipótese B: Os estudantes, futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, têm preferência por modelos de Supervisão do tipo artesanal.
- Hipótese C: Os intervenientes na Prática Pedagógica consideram que existe desarticulação entre os fundamentos recebidos e as exigências da PP.
- Hipótese D: Existe uma relação positiva entre o modelo de supervisão que os estudantes parecem preferir e o perfil desejado de supervisor e de cooperante da Prática Pedagógica.
- Hipótese E: Os intervenientes na Prática Pedagógica consideram que a carga escolar atribuída à Prática Pedagógica no Plano de formação inicial é deficitária.

Hipótese F: Os professores formados pela instituição apresentam concepções positivas acerca da formação que receberam ao nível da preparação adquirida na Prática Pedagógica V e VI para o desempenho profissional.

Hipótese G: Há unanimidade nos diferentes intervenientes da Prática Pedagógica em relação ao número de intervenientes do modelo de prática pedagógica.

Com vista a testar estas hipóteses, seleccionámos as populações intervenientes na Prática Pedagógica no modelo da Universidade dos Açores, a saber: os estudantes, os cooperantes e os supervisores. Procurámos, ainda, saber se à medida que os estudantes da Instituição formadora (Universidade dos Açores), e sob o impacte da vivência profissional se modificaram as suas concepções acerca da formação, daí termos incluído nas populações estudadas, os professores formados no CIFOP/DCE da Universidade dos Açores desde 1991.

As populações alvo são, assim, constituídas a nível dos estudantes, pelos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo da Universidade dos Açores, pelos estudantes do 4º ano Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Bacharelato) dadas as mudanças estruturais na formação inicial aquando desta investigação. Refira-se que os estudantes do 4º Ano de formação, surgem em sequência da passagem do bacharelato a licenciatura. Efectivamente, a Universidade dos Açores, através do seu Departamento de Ciências da Educação elaborou um Plano de Transição para funcionar nos anos lectivos de 1998/1999 e 1999/2000, a fim de integrar na licenciatura os estudantes matriculados no Curso de Bacharelato, de forma a concluírem a sua formação inicial de acordo com a formação e grau de licenciados.

Os professores formados no CIFOP/RA (1991-1998), os supervisores das Práticas Pedagógicas V e VI (1991-1998) e os professores cooperantes (1991-1998).

Sublinhe-se algumas anotações para a compreensão integral da constituição das populações, nomeadamente, dos supervisores, que devem ser entendidos como os professores que supervisionam as práticas pedagógicas e os cooperantes, como aqueles que disponibilizam os grupo-turmas e participam complementarmente no processo supervisivo,

embora sem o peso interventivo do supervisor, designadamente, na avaliação dos formandos.

Com vista à recolha de informação nas populações seleccionadas, aplicámos instrumentos construídos por nós para o efeito, devido à inexistência de instrumentos de recolha de informação que preenchessem integralmente os nossos objectivos, designadamente: Questionário de Caracterização e Representações de Formação (QCRF), Escala de Modelos de Supervisão (EMS) e Escala de Práticas Pedagógicas (EPP).

Estes instrumentos foram submetidos a estudos de validade e de fidedignidade, pois as questões formuladas pretendiam a obtenção de informação fidedigna, a fim de contribuir para o esclarecimento das questões de investigação mencionadas.

O estudo que deu origem a esta dissertação, para além da introdução geral, que pretende contextualizar e problematizar a investigação, é constituída por duas partes. A primeira tem como finalidade enquadrar conceptualmente o estudo realizado e que engloba a formação inicial de professores, os modelos de Supervisão Pedagógica, as Práticas Pedagógicas num âmbito geral e uma breve reflexão dos modelos organizacionais das disciplinas de Prática Pedagógica do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Bacharelato) das Universidades dos Açores, Aveiro, Évora e Minho.

A segunda parte enquadra a investigação propriamente dita, contemplando a descrição do *design* da investigação, o delineamento das hipóteses formuladas, a composição e a caracterização das amostras, os instrumentos utilizados, os procedimentos, o tratamento estatístico, os resultados e a discussão. Finalmente, apresentam-se as conclusões-síntese da investigação, as limitações do estudo, algumas implicações emergentes para a formação de professores e propuseram-se sugestões para futuras investigações.

Sublinhe-se, porém que, as condições de realização do trabalho e a existência de poucos referentes, não apenas no que concerne aos intervenientes no processo, mas sobretudo, no que à realidade açoreana respeita, o nosso estudo assumirá um carácter exploratório e de ensaio metodológico.

PARTE I

DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
À SUPERVISÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

## 1. Formação de Professores

*“o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo”*

(Dominicé, 1990: 167).

### 1.1. Introdução

A profissão de *professor*, como refere Hooly (1992, citado por Rolo, 1996), configura-se no decorrer dos anos e nela confluem o que somos como pessoas, os diferentes contextos ecológicos e experienciais, e os contextos sociais em que crescemos, aprendemos e ensinamos. É uma profissão fortemente determinada pelo que se é como pessoa, e que envolve permanentemente a mobilização de esquemas de acção que constituem a totalidade da pessoa, incluindo as crenças, valores, tensões e conflitos.

Temos consciência da necessidade de uma reflexão crítica sobre a realidade da formação inicial. Compreender a complexidade dos processos pelos quais cada pessoa procura e dá corpo à sua própria expressividade profissional, ajuda a intervir na formação e a melhorar a acção dos formandos, apesar de reconhecermos que a formação é, em parte, determinada pelo sujeito que se forma, e como tal, uma auto-formação, isto é, uma realidade que escapa de certo modo aos formadores.

Acreditamos não estar longe da verdade se afirmarmos que o Ensino Superior, na área da formação inicial dos professores, ainda anda à procura do seu próprio equilíbrio, para bem dos docentes que se propõe preparar para a vida activa. Mas será que este equilíbrio desejado é alcançado? E em caso afirmativo, poderá manter-se, ou as necessidades de formação são, por si só, geradoras de rupturas?

Por vezes, não há consenso na tomada de decisão curricular ao nível das competências didácticas a valorizar. Sob o ponto de vista da gestão democrática e da autonomia pedagógica, este procedimento institucional está correcto e os alunos têm consciência disso. Mas no aspecto prático, as divergências e as dificuldades surgem, nomeadamente, na mobilidade dos alunos entre universidades e na competição entre recém-licenciados por um lugar docente a nível nacional.

Acreditamos que a preparação para o serviço docente deve ter em conta a preparação de competências para a operacionalização de um único programa para qualquer escola básica do país, alicerçado numa idêntica estrutura também a nível nacional, mas, por outro lado, deve respeitar as especificidades de cada região onde a escola se encontra integrada. Talvez as preocupações expressas possam, brevemente, ter eco junto dos responsáveis das decisões curriculares ao nível nacional.

O conceito de "formação" associa-se a uma vasta gama de práticas que, têm marcado as últimas décadas assumindo-se como a solução "mítica" para os problemas resultantes das transformações de uma sociedade em mudança, abrangendo quase todos os domínios da actividade social. Com certa ironia, Ferry assinala a propósito que da formação espera-se quase tudo: "o controlo de acções e de situações inovadoras, a mudança pessoal e social, a resolução dos problemas do desemprego, a democratização da cultura, o desenvolvimento da comunicação e da cooperação entre os homens, enfim, o nascimento da verdadeira vida" (Ferry, 1983: 31).

Dentro do paradigma da Ciência Pós-Moderna surge uma concepção de Homem como sujeito, actor dos seus próprios conhecimentos e desenvolvimento e, naturalmente, das sociedades em que se insere. Novos caminhos se abrem à procura do conhecimento do Homem: o Homem como o sujeito e agente de uma realidade social, o Homem como um sistema auto-organizador em permanente construção como pessoa, em permanente relação com o meio envolvente.

Para alguns autores como Honoré (1977, citado por Rolo 1996) e Pineau (1994), o vocábulo *educação* é incapaz de dar conta desta tomada de consciência do sujeito de si próprio, deste processo de auto-organização da pessoa, talvez pelo carácter de relação desigual e hierárquica que pressupõe o acto educativo. Será preferível o termo *auto-formação*, pois consegue dar significado e corpo teórico ao processo de auto-organização da pessoa, à procura, pelo indivíduo, das "suas próprias formas", ou "*A formação é uma*

*aptidão ou uma função que se cultiva e se desenvolve*” (Rolo, 1996: 12), numa perspectiva conceptual construtivista.

Segundo Landsheere (1994), é pena que o costume francês não permita a substituição, como o inglês o faz, da expressão *formação de docentes* (*Teacher training*) de conotação técnica, pela expressão *educação dos docentes* (*Teacher education*) que destaca melhor a vontade de agir sobre a pessoa total.

Neste primeiro ponto evoca-se genericamente a problemática da formação inicial dos professores no século XX, o percurso histórico de formação da profissão docente em Portugal e uma análise dos modelos e paradigmas de formação de professores.

No dizer de Formosinho (1992), a temática da formação de professores tem provocado, desde a década de 1970, debates e discussões polémicas. Tal facto, não se deve somente ao carácter científico ou pedagógico da formação dos professores, mas principalmente, ao problema social da educação escolar.

A generalização e massificação da educação escolar é um fenómeno do século XX e a crise da educação é um assunto decorrente da Segunda Guerra Mundial. Este assunto da “crise” da educação e suas implicações sociais tem sido discutido, com “a paixão” e com a urgência da sua resolução. A “crise” da educação escolar atinge todos os países do mundo, mas apresenta aspectos específicos nos países que têm a escolaridade obrigatória elevada e Portugal faz parte desse grupo.

Contudo, pouco a pouco, nos últimos anos, a insatisfação actual com a formação de professores em Portugal é evidente. Quais as razões?

Do conjunto de justificações e das referências que norteiam a sua acção resultam, frequentemente, ambivalências e contradições. É, pois, legítimo que um professor se questione sobre o que privilegiar: a sala de aula? A escola como organização? O exterior, a escola e a sala, em simultâneo? A resposta a estas questões é praticamente irrealizável à margem de uma formação contínua relevante, efectiva e de qualidade para os professores. Esta formação contínua tem vindo a ser realizada pelas instituições de Ensino Superior e Centros de Formação que continuam, frequentemente, a manter uma lógica exterior às problemáticas da escola concreta (com identidade) e dos professores, desvalorizando as experiências e saberes construídos ao longo do seu percurso profissional. Nestes casos, o seu contributo é mínimo para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e para as mudanças organizativas das escolas.

A questão da concordância entre as declarações de princípios e intenções dos documentos oficiais da política educativa e as práticas formativas desenvolvidas nos últimos anos continua em aberto e marcada pela desarticulação entre a legislação e a prática educativa (Formosinho, 1992).

A formação inicial não pode munir os docentes para toda uma carreira. Primeiro, porque a quantidade dos conhecimentos relativos às matérias a ensinar, à Psicologia, à Pedagogia, e a outras disciplinas, é impossível de assimilar completamente em quatro ou cinco anos de estudo. O educador ensina em simultâneo *o que sabe* e *o que é*. A pessoa transforma-se e desenvolve-se ao longo de toda a vida (perspectiva *life span*, da Psicologia do Desenvolvimento). Em terceiro lugar, a sociedade também evolui, o que leva ao surgimento de novas exigências profissionais e, conseqüentemente, implica uma reformulação dos currículos e uma reflexão acerca dos perfis de saída. Finalmente, o próprio conhecimento científico está em constante evolução e as prioridades das áreas de formação sofrem também articulações, em função dos princípios educativos.

A formação deve continuar-se durante toda a carreira e a formação inicial realizar-se em função desse prolongamento.

O método de formação dos professores está longe de ser definido: não se sabe ainda, de forma cientificamente estabelecida e com todo o rigor, como se aprende a ensinar. Mas a questão de fundo é se isso é possível, e até desejado, ou se esta meta não é perversa e inquietante, um regresso a um modelo tradicional.

Independentemente das vias traçadas pela política educativa, as instituições de formação inicial de professores, sejam elas quais forem, politécnica ou universitária, deverão iniciar um processo de mudança em cadeia, que envolva futuros professores, formadores, professores e aprendentes.

A opinião pública tende a fazer da escola e da competência profissional dos professores uma apreciação não muito favorável. Por outro lado, no plano das decisões políticas procuram-se as melhores soluções que conduzam à transformação da escola, à melhoria da qualidade da educação básica e às condições necessárias para a inserção dos jovens na sociedade. No que diz respeito aos professores e à escola, constatamos a existência de um conjunto de orientações, ao longo das últimas décadas, que definem novos papéis e funções para os professores, novos modelos de formação inicial e contínua, novas formas de controlo e avaliação da actividade docente.

Um breve olhar sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo ( Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), permite verificar que o modelo educativo aí consignado amplia as funções do professor, definindo-se um terreno educativo mais alargado que implique na sua acção contributos *da e para* a comunidade exterior. Abundam, nos documentos, expressões em que aos professores se exige a inovação e a mudança das suas práticas profissionais, quer no interior da sala de aula e da escola, quer no seu exterior, com a comunidade.

O papel que se espera do professor é de um profissional que não limite a sua prática pedagógica ao mero domínio da transmissão da informação, mas que promova processos de ensino e de aprendizagem criativos e originais; que quebre rotinas e forme aprendentes críticos e interventivos. E, ainda, de igual modo, um professor capaz de organizar a escola como um espaço cultural, aberto e promotor de relações com os outros actores educativos.

Admitimos que ao professor é atribuída uma elevada e complexa gama de competências, esperando-se da sua parte o desempenho de papéis em várias frentes do micro-sistema ao macro-sistema, os quais não resultaram de um debate no seio da profissão docente. Como consequência, os professores têm dificuldade em se identificar com um modelo de escola que coloca em dúvida rotinas, valores culturais e ideológicos, crenças e expectativas.

A complexidade técnica e científica dos problemas com que os professores se debatem actualmente, no quadro de uma crise global das instituições escolares, origina uma identidade profissional resultante do permanente estado de justificação em que eles se encontram. Os professores têm que demonstrar aos aprendentes a utilidade e o interesse daquilo que ensinam; “convencer” os superiores hierárquicos da eficácia e criatividade do seu trabalho; explicar aos colegas e encarregados de educação a pertinência dos seus princípios e a eficiência dos processos que utilizam.

Estamos perante uma situação potencial de conflitos. A revolução tecnológica que tem decorrido ultimamente, coloca nas mãos do homem a informação total e, desconhecemos até onde pode chegar a tecnologia. A mudança é real e as suas implicações serão profundas como as que derivaram da invenção da imprensa no século XVI. Perante isto, ocorre perguntar se a formação de professores se deve basear nos pressupostos de há vinte ou trinta anos, repetindo os mesmos esquemas de formação? Obviamente que não. Será necessário que, com serenidade, aliada a um esforço de prospectiva, se considerem novos esquemas que sirvam os futuros professores.

Estiveram em curso experiências sobre o que poderá vir a ser a escola de um futuro próximo, nomeadamente nos Estados Unidos da América. Mas entre nós, também há experiências interessantes, como as das escolas isoladas do *Parque Nacional de Peneda-Gerês*, ligadas em rede entre si e à Universidade do Minho, permitindo uma experiência proveitosa aos seus alunos com inerentes implicações positivas para a prática do professor. E outras experiências haverá que, por defeito de divulgação, não são conhecidas.

É muito vulgar ouvir-se dizer que o professor recém-formado segue, na generalidade um modelo, o que lhe ensinaram por último ou aquele que ele ou ela elegeu como melhor. O professor recém-formado não é, regra geral, de início muito criativo pois, para além de outros factores, há pressões psicológicas que o impedem, aliadas à sua insegurança profissional.

Neste primeiro ponto, evoca-se, genericamente a problemática da formação inicial dos professores no século XX, o percurso histórico de formação da profissão docente em Portugal e uma análise dos modelos e paradigmas da formação de professores.

## 1. 2. Formação de professores

Em tempos de mudança económica, social, política e tecnológica, as questões respeitantes ao ensino e à educação situam-se no primeiro plano dos debates públicos nos vários países e, naturalmente, em Portugal. No cerne do debate social à volta da escola, situam-se os professores, ora como responsáveis pelos fracassos e pelo estado crítico do sistema, ora como depositários das expectativas na melhoria do ensino e na qualidade da educação.

Freitas (1995), partindo da análise da situação, tentou formular propostas para o futuro, correndo o risco de aumentar as críticas à situação actual, por parte dos sectores mais conservadores. O autor defende uma formação de professores definida pelos padrões de exigência tecnológica que são responsáveis pela mudança das nossas vidas e que se irão intensificar. Esta posição entra em rota de colisão com os defensores que advogam outras posições, normalmente de cepticismo em relação às tecnologias e que habitualmente associam a preocupações de carácter humanista e cultural. Segundo o autor, não existe incompatibilidade entre essas posições, somente enfoques distintos no que se refere a uma preocupação imediata, qual a melhor aprendizagem para os alunos?

A acção de um professor só ganha sentido se levar os seus alunos a aprender. Mas aprender, nos tempos actuais, é sinónimo de aquisição de técnicas, com vista a aprender ao longo da vida. A aprendizagem de conhecimentos úteis adquire-se nas escolas, mas também fora delas. No entanto, somos contra um saber enciclopédico que é incompatível com o nosso dia-a-dia. Muitas vezes, os *curricula* são demasiado generalistas e demasiado intensos, com tendência para tudo englobar. A escola tem que se abrir ao mundo da informação, através do uso efectivo dos instrumentos e linguagens que facultem ao aluno uma aprendizagem constante e tornem a escola um centro activo de saber e de cultura.

As experiências no âmbito da formação de professores através da adopção de novas tecnologias, teve o seu início na década de 1980, especialmente nos Estados Unidos da América. Nos anos noventa, Fishman e Duffy (1992), com vista a ajudarem os professores que queriam mudar as suas práticas, realizaram um levantamento das necessidades e construíram uma “espécie” de guia, recorrendo a uma aplicação multimédia, o que constituiu um valioso auxílio. Esta aplicação é como um guia para sugerir aos formandos, futuros professores, pistas diversas de actuação estratégica nas suas aulas. Também na Europa, proliferam as experiências de formação de professores *on line*. Começaram a introduzir-se alterações nos esquemas de formação inicial, dado o interesse que têm motivado as aplicações multimédia. Estão em apreciação nas instâncias da União Europeia projectos de várias universidades, que visam a difusão da utilização de aplicações e serviços telemáticos no domínio da formação dos professores e dos formadores de professores.

Em Portugal, nos anos 90, era voz recorrente que a escola surgia como atrasada em relação ao mundo real e que os professores não conseguiam competir com a escola paralela que o mundo real representava.

Será isto suficiente para levar a repensar objectivos e esquemas de formação?

Acreditamos que sim, pois a deterioração da imagem quer dos professores, quer da competência dos formandos reflecte a falência da escola como instituição. Se há motivos para as críticas, urge eliminar o que é manifestamente errado e tentar repor o conceito de qualidade, outrora concedido aos professores pela sociedade, que lhes reconhecia a importância da sua acção.

A formação de professores concebida como estratégia planeada para todo o ensino pré-universitário foi claramente definida em Portugal depois de 1986, ou seja, após a

aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro). De acordo com esse diploma, o ensino superior tem a responsabilidade na condução do processo de formação, e os modelos prevaletentes são o integrado, o sequencial e ainda o misto, o da formação em serviço, que apesar de ser sequencial, possui hiatos e não deixa de ter alguma integração. Este modelo no futuro terá cada vez menos expressão.

Os objectivos da formação inicial, para além do domínio dos conteúdos que são supostamente ensinados pelo professor, continuam a ser, apesar do que consta nos diplomas legais ser diferente, a reprodução do modelo de professor que na prática prevalece até aos nossos dias.

Pensamos que a maioria dos formadores tem uma ideia de professor que cumpre as seis funções primordiais designadas por Rosenshine (1983): rever a lição anterior; apresentar a nova lição; levar o aluno à prática dessa matéria; dar *feedback* e corrigir se necessário; dar ao aluno mais prática, de forma independente e fazer revisões da matéria semanal. Contudo, o contexto sócio-económico-cultural das sociedades modernas do mundo ocidental modificou-se, e esta imagem de professor está desactualizada. Um professor com estas funções não terá lugar na escola do futuro, apesar de sabermos que os profissionais que trabalham na escola apresentam resistência à mudança, a escola tem que se adaptar a esse novo contexto.

Para os mais cépticos, que recordarão que a “ameaça” de uma mudança na escola baseada nas tecnologias vem de longe e não tem sido cumprida, nem mesmo pelos computadores, Taitt (1993), diz que os espectaculares desenvolvimentos no âmbito da interactividade e da partilha de informação à escola mundial, via Internet, bem como as perspectivas abertas pela realidade virtual, constituem uma aposta diferente e que vai ganhar o futuro.

Em primeiro lugar, o formato em vigor do concurso para frequência no ensino superior dos cursos de formação de professores parece inadequado, pois segundo Freitas (1995), no ano de 1992-1993, mais de 50% dos alunos matriculados no 1º ano do curso de Professores do Ensino Básico (2º Ciclo) declaram que não estavam no curso em que gostariam de estar. O grau de motivação desses alunos para o curso é reduzida, pelo que um dos pressupostos para o sucesso de qualquer formação foi gorado.

Pode dizer-se hoje, que as grandes dificuldades vividas em Portugal nos anos 70 e 80, relativamente à falta professores foram superadas. O número de instituições de

formação do ensino superior público e privado aumentou e poder-se-á questionar até que ponto foi possível num curto espaço de tempo, recrutar docentes competentes para equipar essas instituições. Mas fruto desta necessidade, por outro lado, o número de professores com pós-graduações em educação, no país e no estrangeiro, cresceu de uma maneira significativa e também o número de livros e revistas sobre temáticas de educação.

Como resultado, as instituições de formação iniciaram cursos e agora, no dealbar do século XXI, existem professores excedentários nos ensinos básico e secundário, quando ainda há pouco tempo a situação era de carência. Resultante deste contexto de crescimento acelerado e alheio às necessidades reais de emprego, há sintomas de deterioração da situação escolar, bem expressa nas críticas violentas, alimentadas pela imprensa e outros órgãos de comunicação e, por vezes, pelas próprias autoridades do Ministério da Educação. Genericamente, os candidatos a professores, face aos outros candidatos no ingresso do curso, não são os mais qualificados do 12º ano, como se verifica na fase de divulgação das notas de ingresso do ensino superior e há suspeitas de que muitos são lançados na vida profissional sem a preparação adequada para serem bons professores. Exceptue-se alguns cursos e instituições. Por exemplo, na Universidade dos Açores, o curso de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico encontra no acesso as melhores médias e uma grande procura destes cursos.

Paira no ar, que a nível dos conteúdos, matérias básicas, os futuros professores têm falhas. Esta é apenas uma das facetas do problema. O próprio meio académico reage mal aos cursos de educação, incluindo os de formação de professores. As Ciências de Educação foram, ou ainda são, "os parentes pobres" das Ciências. Esta situação não é exclusiva do nosso país, mesmo em países onde as Ciências da Educação estão solidamente implantadas, como por exemplo, os Estados Unidos da América, ainda continua a haver "suspeitas" sobre elas, como se pode ver num artigo de Kaestle (1993).

### **1.3. Um breve olhar histórico sobre a formação de professores**

Actualmente, a tomada de decisões relativas à formação dos professores e à sua organização reflecte-se e, simultaneamente, depende da construção dos *curricula*. Deste

modo, pretende-se assegurar a coerência entre o projecto educativo e a preparação dos que são chamados a pô-lo em prática.

O fenómeno da formação pedagógica dos docentes é recente. O pedagogo da antiguidade é um "escravo" e no início do século XIX, o professor primário e o preceptor pertenciam à categoria do "pessoal doméstico", sendo a sua formação sempre insignificante. Com o culminar das guerras napoleónicas, os estropiados eram os responsáveis pela escola a fim de assegurarem uma subsistência. A lei Guizot de 1833 vai organizar maciçamente, em França, o sistema institucional de formação dos mestres das escolas primárias. Quanto aos professores dos outros níveis de ensino, mantêm a ignorância da formação pedagógica sistemática até muito antes do século XX.

A título de exemplo, a primeira escola normal francesa surge na cidade de Estrasburgo, em 1810, assente no modelo alemão. A missão das escolas normais é mostrar como ensinar a "mestres-escolas" que ensinam, sem qualquer formação pedagógica crianças do povo que ensinarão outras crianças do povo. A reivindicação de uma formação sólida para os professores primários produziu uma reacção contrária, sendo o programa das escolas normais confinado às disciplinas que são ministradas na escola primária. Esta determinação foi revogada somente em 1872.

As escolas normais, escolas de formação dos professores primários, iniciam um funcionamento regular, após a pressão da primeira revolução industrial e dos movimentos sociais que a acompanham, particularmente, as lutas pela escola laica, mas ainda está longe da democracia. Assiste-se, posteriormente, à instalação de uma hierarquia docente paralela à hierarquia social, que ainda hoje permanece.

Até meados do século XX, de acordo com Landsheere (1994), o sistema funciona bem, e evolui lentamente sem sobressaltos. Os professores primários tornam-se os pilares da República e compensam as imperfeições da sua formação com a sua inteligência e empenhamento. O título de *professor*, em França, foi-lhes concedido só em 1890.

Depois da Segunda Guerra Mundial, as condições sociais mudam radicalmente. A vitória da Frente Popular vai tomar medidas sociais que vão desencadear mutações profundas na sociedade. Após 1945, o nível de vida vai-se elevar rapidamente. Gradualmente, a profissão docente perde prestígio e alguns enveredam pela profissão mais por resignação do que por vocação. Esta situação ocorre no período em que as ciências e as técnicas sofrem um surto de desenvolvimento que suscitará uma segunda revolução

industrial, marcada pela intelectualização do trabalho. A sociedade atinge um nível de complexidade nunca alcançado.

Os países industrializados decidem reformar o seu sistema de formação de professores e esforçam-se por revalorizar material e moralmente a função. A tendência é irreversível e num futuro mais próximo, os docentes de todos os países serão formados nas universidades e esta unificação ao nível de formação de base conduz, gradualmente, à unificação da profissão.

Na opinião de Lemosse (1989), a actividade de um “profissional” deve possuir as seguintes características:

- o exercício de uma profissão implica uma actividade intelectual que exija a responsabilidade individual daquele que a exerce;
- é uma actividade erudita;
- é prática, já que se define como o exercício de uma arte, mais do que puramente teórica ou especulativa;
- a sua técnica aprende-se no termo de uma longa formação;
- o grupo que exerce a actividade rege-se por uma forte organização e coerências internas;
- actividade de natureza altruísta pois presta um precioso serviço.

No entanto, ainda existe um longo caminho a percorrer para que profissão docente global responda a todos estes critérios.

A vastidão do tema obriga-nos a estabelecer, de imediato, limites, e entrar numa breve reflexão sobre os caminhos da educação e da formação em Portugal.

É graças à intervenção e ao enquadramento do Estado que os professores se constituem como profissão e substituem a Igreja como entidade responsável pelo ensino. Esta mutação no controlo da acção docente assumiu linhas muito específicas em Portugal, devido "à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado" (Nóvoa, 1997: 16).

No final do século XVIII, os reformadores portugueses apostaram numa rede escolar distribuída de uma forma equilibrada no território nacional. Esta era sinónimo de progresso mas também funcionaria como reforço da ideologia do poder estatal num espaço fundamental de reprodução social. Sendo os professores a voz dos novos dispositivos da escolarização, o Estado não colocou nenhum obstáculo à sua profissionalização.

No decurso do século XIX, a imagem do professor consolida-se e resulta do cruzamento de referências ao magistério docente, ao sacerdócio e ao apostolado com a humildade e obediência requeridas aos funcionários públicos; tudo isto envolvido numa atmosfera mística de valorização das qualidades de compreensão e relação da pessoa humana. Ao mesmo tempo, caracteriza-se por uma dualidade que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais, nem de menos; devem evitar misturar-se com os pobres e os burgueses; não devem ser pobres nem ricos.

Os professores desempenharam um papel de charneira na construção do Portugal contemporâneo e o Estado submetia-os a um controlo acentuado. Na primeira parte do século XIX, os mecanismos de selecção e de recrutamento dos professores tornaram-se mais rigorosos. Ao lançarem-se as bases do actual sistema educativo, a formação de professores tornou-se um ponto importante: desde os meados do século XIX que o ensino normal se tornou um dos lugares privilegiados de delineamento da profissão docente. Nas décadas de viragem do século XIX para o século XX confrontaram-se visões diferentes da profissão docente.

O Estado criou as escolas normais com vista a controlar um corpo profissional que, gradualmente, foi conquistando uma importância no âmbito da escolarização de massas, mas também um espaço de afirmação profissional, onde surgiu um espírito de solidariedade. As escolas normais permitiram legitimar um saber produzido no exterior da profissão docente, que propagou uma concepção de professores centrada na difusão e transmissão de conhecimentos para além de ser um espaço de reflexão sobre as práticas, o que permitiu perspectivar os professores, como profissionais, produtores de saber e de saber-fazer.

Uma série de fenómenos ocorreram e provocaram uma verdadeira mutação sociológica nos professores do ensino primário, nomeadamente, a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a incidência do sexo feminino nos professores e as mutações na composição socio-económica do corpo docente. Paralelamente, houve um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controlo dos professores, mas também uma maior afirmação autónoma da profissão docente.

No período da 1ª República criaram-se as condições políticas para a agudização do conflito acerca do estatuto da profissão docente. A ambição republicana pretendia "formar um homem novo" daí conceder aos professores um papel simbólico crucial.

Para além do controlo administrativo, há um controlo ideológico. Os conflitos políticos nas escolas normais traduzem, claramente, esta presença estatal no contexto educativo. Mas no seio da educação emergem correntes de origem distinta, cujas perspectivas educativas e ideológicas diferem, coincidindo, no entanto, na defesa de uma maior autonomia dos professores com vista à afirmação de um profissionalismo docente, e na urgência em delimitar o espaço de autonomia da profissão docente, baseada numa especialização adquirida em instituições de formação.

A confrontalidade das diversas perspectivas passa sempre pelo campo da formação de professores, pois é no seu seio que se produz a profissão docente. A formação de professores não só permite a aquisição de técnicas e de conhecimentos, mas torna-se o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Perante esta realidade, o Estado Novo tomou medidas radicais neste domínio.

Ao longo do Estado Novo há uma política difusa e contraditória de desvalorização permanente do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor. Esta situação paradoxal implica um raciocínio duplo, por um lado, o Estado promove um controlo autoritário dos professores, impossibilitando a autonomia profissional e levando à degradação do estatuto e do nível científico dos professores. Por outro lado, o investimento missionário e ideológico exigiu do estado a criação de condições de dignidade social, a fim de proteger a imagem e o prestígio dos professores perante as populações.

O Estado Novo tentou substituir a legitimidade Republicana no campo educativo, através de reformulações no âmbito da formação de professores, culminando com o encerramento das Escolas Normais Primárias, em, 1936, as quais reabriram, somente, na década de 40, totalmente alteradas. Até aos anos 60, os mecanismos de controlo ideológico no acesso e exercício da actividade docente tornaram-se mais sofisticadas e reforçaram a atitude de suspeição da política nacionalista relativamente à formação de professores, especialmente dos professores primários. Dá-se a redução das condições de admissão ao ensino normal, dos conteúdos e do tempo de formação, da exigência científica e intelectual

e instaura-se um controlo acentuado a nível moral e ideológico na formação de base, no estágio e na avaliação dos exames de estado.

A época do Estado Novo pauta-se pela degradação das condições socio-económicas da profissão docente e difunde-se uma imagem funcionalizada do professor. Segundo Nóvoa (1997), a primeira questão será problematizada pelos vários actores educativos a partir dos anos 60.

Na década de 60, Portugal ocupou lugar nas estatísticas na Europa (níveis de alfabetização, despesas com a educação, taxas de escolarização,...) daí a urgência em alterar estes dados, tendo em consideração os novos contextos económicos e sociais da época. As mudanças na política educativa, desde então, serão influenciadas pelas organizações internacionais, nomeadamente a OCDE. Esta organização desempenhou um papel fulcral para reforçar o papel da educação na formação do capital humano e para construir uma escola de planeamento do ensino que teve um papel importante na educação portuguesa.

A Reforma Veiga Simão (1970-1974) adoptou algumas das tendências da vaga reformadora dos anos 60 e surgiu um momento charneira da expansão quantitativa do sistema educativo nacional. A falta de docentes obrigou ao recrutamento massivo de professores o que provocou um fenómeno de desprofissionalização dos professores.

A década de 70 pautou-se pela formação inicial de professores. Após 1974, o ensino normal primário ganhou um novo impulso, mantendo-se sob a direcção do Ministério da Educação e num quadro de controlo estatal, legitimado ideologicamente pela importância social prestada pelos professores do ensino primário. A escola alargou o seu espectro de acção, para apanhar aquelas franjas sociais, económicas e geográficas, ancestralmente votadas ao abandono, o que exigiu um aumento considerável do número de professores em serviço. Eram necessários muitos professores para fazer face à explosão escolar, decorrente duma nova política apostada na abertura e eficácia da educação. Sabemos que nem sempre às exigências de natureza quantitativa corresponde o esperado grau de qualidade, de criatividade, espiritualidade, estética, elegância e saber, preconizados.

Após o decréscimo do período de ímpeto revolucionário criou-se uma rede de Escolas Superiores de Educação, em parte, devido à intervenção do Banco Mundial, num processo supervisionado fortemente pelo Estado. Ao mesmo tempo, nas Universidades

desenvolvem-se programas de formação profissional de professores. O papel da Universidades, no âmbito da formação de professores, deparou com inúmeras resistências provenientes, por um lado, de sectores conservadores que mantêm o cepticismo relativamente à formação de professores e o receio da constituição de um corpo profissional coeso, autónomo e prestigiado; por outro lado, resistências advindas de sectores intelectuais que sempre minimizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a dimensão profissional da acção universitária. Ambos os sectores percebem, a nosso ver, o ensino como uma actividade que se realiza com naturalidade, prescindindo de qualquer formação específica.

As redes de formação consolidam-se e ajudam a construir uma comunidade científica no campo das Ciências da Educação, que se tem demarcado como novo actor social na área da Educação, com efeitos na profissão docente. Neste período, dá-se o nascimento do debate actual sobre a formação de professores, das principais referências teóricas, curriculares e metodológicas que estiveram subjacentes na construção dos programas de formação de professores. Poder-se-á argumentar que “a reflexão em torno da formação de professores cristalizou nesta altura, tendo havido em seguida uma renovação muito limitada de abordagens e de problemáticas” (Nóvoa, 1997: 21).

Os anos oitenta ficaram marcados pelo signo da profissionalização em serviço dos professores. Devido à explosão escolar, o ensino foi invadido por indivíduos sem habilitações académicas e pedagógicas, originando desequilíbrios estruturais muito graves. O poder político e o movimento sindical pressionaram e tentaram minimizar a situação, através de três etapas sucessivas de programas: profissionalização em serviço, formação em serviço e profissionalização em serviço.

Globalmente, esta tentativa não obteve os resultados pretendidos e não introduziu inovações no campo organizativo, curricular e conceptual na formação de professores. Talvez a excepção resida no ensaio de “formação centrada na escola”, cujo aprofundamento numa perspectiva profissional (e não político-sindical) podia ter sido promotora. No fundo, deu-se uma reprodução do debate iniciado nos anos setenta, bem como as clivagens e os interesses corporativos que lhe estão subjacentes. Estes programas tiveram uma importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo e destacaram uma visão degradada e desqualificada dos professores e, principalmente, reforçaram o

papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia conquistada pelas instituições de formação de professores.

A década de oitenta foi um período difícil para os professores portugueses, verificando-se a acentuação gradual dos factores de mal-estar profissional. Para além do desprestígio perante a opinião pública, deparava com problemas internos no interior da actividade profissional.

Os anos noventa são sinónimo da formação contínua de professores. As questões estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução e daí a formação contínua ter despertado a atenção. Gera-se, de novo, a confluência de dinâmicas sindicais e políticas, com vista a assegurar a viabilidade da Reforma do Sistema Educativo e a concretização do Estatuto da Carreira Docente.

Estamos perante um novo desafio, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho das novas funções de administração, de gestão escolar e profissional, educação de adultos, etc.

O Estado tem equacionado esta questão de uma forma paradigmática, a fim de substituir uma imagem burocrática-centrista por uma imagem de regulação-avaliação. Que prolongue e legitime o seu controlo sobre os professores. A formação contínua tende a articular-se com os objectivos do sistema e com o desenvolvimento da Reforma.

Presentemente, o ambiente reformador inspira-se nas tendências e movimentos internacionais, com a presença da União Europeia nas decisões cruciais. Há uma liderança do processo por parte *dos homens da escola do planeamento* que anuncia o fim do ciclo aberto nos anos 60. A Reforma tem promovido um discurso descentralizador e apelativo à participação e reforçado os poderes de Estado. A descentralização não conduz ao aparecimento de novas instâncias de poder e à maior autonomia aos diferentes actores presentes no terreno educativo, nomeadamente, quando se dirige aos professores. Na realidade, durante a década de oitenta dá-se a degradação socioprofissional e económica dos professores, sendo um panorama pouco favorável ao empenhamento destes nos projectos reformadores. O Estatuto da Carreira Docente produziu algumas melhorias, no entanto, foi incapaz de conceber uma nova profissionalidade docente. A tutela estatal mantém-se sobre os professores e o corpo profissional dos professores é encarado como incapaz de gerar, autonomamente, os saberes e os princípios deontológicos de referência. Estes princípios são impostos do exterior, acentuando a subordinação dos professores.

O fosso entre decisores e actores têm-se aprofundado com a política reformadora, promovendo perspectivas sociais de teor conformista e directrizes técnicas sobre o papel dos professores. A tutela política-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, observando-se, actualmente, novos controlos mais subtis sobre a profissão docente.

Consideramos imprescindível o reconhecimento das clivagens existentes nos programas de formação dos professores, nomeadamente, a nível científico e conceptual e acreditamos que é necessário parar um pouco no mundo vertiginoso em que vivemos, e ponderarmos sobre a problemática da formação dos professores, a fim de reflectirmos se não valerá a pena apostar na “primazia da pessoa humana sobre as necessidades materiais e sobre os sistemas colectivos que sustêm o desenvolvimento” (Mounier, 1976: 25) e sugerir novas formas de a pensar.

A formação de professores pode desempenhar um papel crucial na nova profissionalidade docente, promovendo uma nova cultura profissional nos professores e uma cultura organizacional nas escolas. Deve estimular uma atitude crítica-reflexiva, que permita aos futuros professores e professores os meios capazes de estimular um pensamento autónomo que facilite a auto-formação participada.

Um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos pessoais são sinónimo de estar em formação e têm como propósito a construção de uma identidade, também ela profissional.

Sublinhe-se que a formação não resulta da acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de uma actividade reflexiva crítica sobre as práticas e da (re)construção constante de uma identidade profissional, daí ser importante *investir na pessoa* e dar um estatuto *ao saber da experiência*.

A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1990).

A finalizar esta temática, gostaríamos de realçar que o papel e os objectivos da educação estão intimamente dependentes do tipo de Homem e de sociedade que se pretende construir. A educação tem, todavia, em si mesma, um valor, e não percebemos como teoricamente inconciliável uma perspectiva de educação direccionada simultaneamente para o desenvolvimento global do ser humano e para o desenvolvimento económico da sociedade.

#### 1.4. Paradigmas e modelos de formação de professores

Antes de analisarmos as concepções teóricas subjacentes aos paradigmas e modelos de formação de professores mais significativos, e que melhor fundamentam o trabalho que pretendemos realizar, consideramos oportuno precisar os conceitos de *paradigma* e de *modelo*.

Por influência anglo-saxónica, (Viveiros, 2000), o conceito de *modelo* surge no contexto da educação. No entanto, a noção de modelo aplicada no âmbito das práticas sociais ou da educação comporta uma ambiguidade irreduzível que implica rever os contributos de alguns autores para a clarificação deste conceito.

Birou (1978) refere-se a *modelo* como uma tipologia, isto, é, como uma construção que conduz a um esquema passível de ser operacionalizado.

Na perspectiva de Lopes (1991: 44), *modelo* “é um conjunto de elementos considerados essenciais num processo de aprendizagem formativa, que definem organicamente a estrutura e função da actividade profissional dos professores.”

Por sua vez, Ralha-Simões (1995) baseada em Tom (1985), entende *modelo* como “a definição das características-chave de um processo que poderia ser conduzido de muitas outras formas diferentes”. A autora acrescenta ainda que “o carácter simplificador que lhe reconhece e que considera que partilha com qualquer outro tipo de modelo fora do campo da educação legitima-se pela procura de clarificação, tomando em consideração apenas alguns dos principais aspectos de cada problema que pretende ajudar a tratar”, Ralha-Simões (1995: 66).

No que respeita ao conceito de paradigma, muito embora, tenham sido dados contributos valiosos para a definição de paradigma, por alguns autores, como Kuhn (1983), citaremos Bertrand e Valois (1994: 37 *in* Viveiros, 2000)) “o paradigma educacional é bidireccional: por um lado, assegura a transição das exigências da sociedade à organização educativa e, por outro, traduz os resultados da reflexão e das práticas pedagógicas que a organização educativa pode transmitir à sociedade.”

Empregaremos na mesma acepção *paradigma* e *modelo*, restringindo *paradigma* a modelo conceptual ou matriz disciplinar, não obstante terem acepções epistemológicas distintas. Respeitaremos, no entanto, terminologias em função da utilização atribuída pelos autores.

### 1.4.1. Paradigmas de Zeichner

Da reflexão de Zeichner (1983: 3) sobre a formação de professores resultou o conceito de paradigma “uma matriz de crenças e hipóteses acerca da natureza a propósito da escola, do ensino, dos professores e da sua formação que configuram formas específicas de práticas de formação”.

O autor sistematiza as diferentes orientações em quatro paradigmas: *traditional-craft*, *behavioristic*, *personalistic*, *inquiry-oriented*, paradigmas que Nóvoa (1991), converteu na língua portuguesa como *tradicional*, *comportamentalista*, *personalista* e *orientado para a investigação*.

É possível encontrar nestas orientações paradigmáticas, estratégias de formação diferentes, no entanto, apresentam pontos similares, conforme teremos possibilidade de analisar segundo os pressupostos que os sustentaram.

#### 1.4.1.1. Paradigma Tradicionalista

O paradigma tradicionalista, frequentemente, denominado de *imitação artesã*, é um modelo artesanal de formação, no qual, o ensino é entendido como uma arte (*craft*), o professor como artesão (*craftperson*) e a aprendizagem realiza-se através da observação de professores experientes, aprendizagem similar à realizada nas oficinas, sem qualquer sentido de profissionalização.

Este paradigma assenta numa matriz conceptual Behaviorista, numa relação mestre-aprendiz, concebendo a aprendizagem como algo que se obtém por ensaio e erro e construída sobre o saber proveniente da experiência. O formador é artesão, isto é, um professor com vasta experiência acumulada no decurso da sua prática de ensino e, por isso, transmite esse saber.

O domínio de um conjunto de aptidões não garante ao professor a capacidade de emitir juízos adequados a uma situação específica e, por outro lado, a análise pormenorizada de uma determinada realidade pode originar a perda de concepção global dessa mesma realidade.

A tomada de consciência do conhecimento resultante de uma boa prática é a questão fulcral deste paradigma, mas de acordo com Alarcão e Tavares (1987), a formação centrada neste programa argumenta que, para se formar bons profissionais do

ensino, é imprescindível que estes, no decurso da sua formação, tenham tido possibilidade de praticar em contacto e, sob orientação, de um bom profissional modelar “que saiba como fazer e transmita a sua arte ao neófito” (Alarcão e Tavares, 1987: 2).

Baseado nos modelos e demonstrações, este modelo concebe a escola (Escola Tradicional) como um espaço de perpetuação cultural.

As limitações do modelo não são totalmente opostas a uma plausível eficácia da aplicação do mesmo, no entanto, outros factores para além dos seus pressupostos e fundamentos, poderão construir, paradoxalmente, limitações dessa eventual eficácia. A dificuldade em recrutar cooperantes em número suficiente e que possam funcionar como modelos a fim de dar resposta às solicitações da formação.

Face a esta situação, leva-nos a questionar: existem professores modelo? Como se formam modelos? Quais as características dos modelos? Na verdade, a perspectiva modelar conduziria a um molde a replicar e, por outro lado, o acto educativo seria estático e previsível o que, em última instância, nos conduziria para o positivismo epistemológico.

O facto dos pressupostos deste modelo implicarem a imitação e o seguimento do desempenho modelar, não permite a criação de espaços para que o formando se possa apropriar das experiências e conceder-lhes significado, pois limita-se a copiar o modo de actuação do mestre, independentemente do significado que lhe possa atribuir em distintos contextos, não estimulando uma atitude reflexiva, por parte do formando.

Cientes da longa tradição de formação, com profundas influências na escola tradicional, admitimos que no seio do corpo docente da formação inicial de professores, existem quer formandos, quer formadores com concepções e crenças estritamente ligadas ao paradigma tradicionalista de feição modelar, vulgarmente operacionalizada através da *receita* a aplicar, tão ansiosamente desejada e solicitada pelos formandos em contexto de prática pedagógica ou estágio.

#### 1.4.1.2. Paradigma Comportamentalista

O Paradigma Comportamentalista ou Behaviorista, inscreve-se no Behaviorismo, corrente da Psicologia que surgiu nos Estados Unidos, em 1913, com Watson. O seu aparecimento advém da oposição ao primeiro momento de cientificação da Psicologia, denominada *Psicologia dos Estados e Conteúdos da Consciência*.

O comportamento é o objecto de estudo do Behaviorismo, sendo este a relação existente entre um estímulo e uma resposta, elementos observáveis e controláveis. As variáveis externas ao organismo são a tônica epistemológica, ao invés das variáveis internas. Estas últimas são retomadas, posteriormente, na história da Psicologia, com o Cognitivismo e principalmente com o Construtivismo.

Este paradigma está associado a uma epistemologia positivista, do limiar do século, a qual exerce uma influência indiscutível em todos os domínios científicos e é marcada pelo modelo de racionalidade assente na previsão, regularidade e causalidade.

O seu principal objectivo é o desenvolvimento global das aptidões para o desempenho das tarefas pré-definidas. Uma formação essencialmente técnica e mecanicista, concebida como um treino com vista à aquisição e domínio de competências, aptidões e conhecimentos pré-definidos, de acordo com os resultados dos estudos sobre a eficácia do ensino. Neste contexto formativo, a *modelação de competências* e a variável *reforço* têm grande importância na obtenção de comportamentos desejáveis.

Um dos teóricos mais proeminentes do Behaviorismo foi Skinner (1974), sobretudo com o conceito de condicionamento operante, que revolucionou o ensino da época. Propôs um programa de *seqüências e de conhecimentos* a adquirir, elaborado de forma a assegurar o mínimo de erros e o máximo de recompensas reforçadoras, exposição gradual da matéria a aprender por pequenos passos ou por aproximações sucessivas, a fim de evitar que o aprendiz formule respostas erradas, factor desmotivante e emocionalmente perturbador e garantir, pelo contrário, que ele seja continuamente recompensado. Este princípio pedagógico difundiu-se pelos países industrializados, sustentando o Ensino Programado (Skinner, 1974 *in* Abreu, 1974).

Pretende-se a procura dos meios mais eficazes para formar um professor o mais competente possível. Neste modelo de formação destacam-se situações que todo o professor deverá pôr em prática, destacando as componentes descritivas principais numa ordem sequencial a introduzir ao formando, evidenciando aquela que considera ser a melhor forma de solucionar ou operacionalizar, recorrendo ao sistema de micro-ensino, isto é, ao isolamento de pequenas partes da aula, em situação natural ou de laboratório. Uma orientação baseada nos programas de formação *Competency/Performance Based Teacher Education Program (C/PBTE)*, que surgiram nos E.U.A., na década de sessenta (Ryans, 1960; Flandres e Simon, 1969; Gage e Wine, 1975; Borich, 1979, 1986), cuja

finalidade principal era desenvolver as capacidades através do desempenho e treino de tarefas pré-determinadas, tendo como meta a eficácia do desempenho dos futuros professores junto dos seus alunos.

No essencial, preconiza-se a aquisição por parte dos formandos, futuros professores, de *skills* (habilidades/destrezas), tendo como referência um *modelo* exemplar. A avaliação do desempenho do formando é feita segundo os níveis de domínio pré-estabelecidos, em função dos objectivos.

Neste tipo de formação, de acordo com Zeichner (1983), não são importantes, nem o formando como sujeito portador de capacidades de ensino e de conhecimentos, nem a motivação e a reflexão sobre as suas práticas, em função da continuidade da mudança social.

A aceitação e divulgação do paradigma comportamentalista não se limitou às fronteiras norte americanas, pois na Europa marca fortemente a formação inicial de professores, ao longo de várias décadas.

#### 1.4.1.3. Paradigma Personalista

O Paradigma Personalista alicerça-se numa epistemologia fenomenológica e na Psicologia da Percepção (Combs, 1965) e do Desenvolvimento. É uma orientação que visa mais a reorganização das percepções do que o domínio dos comportamentos e conhecimentos definidos previamente.

Neste âmbito, Combs (1972: 288) defende que “exigir que um programa de formação de professores defina precisamente os comportamentos que se espera que sejam produzidos pode ser a maneira mais segura de destruir a eficácia dos seus produtos”.

Esta orientação é percebida como um processo que pretende fundamentalmente ajudar o formando a *tornar-se professor*, para além de ensinar o futuro professor a ensinar, destaca a qualidade das experiências vividas.

De acordo com Zeichner (1983), neste modelo podem-se incluir diferentes estratégias de formação, derivadas da influência da Fenomenologia, Antropologia Cultural, Psicanálise, Teoria da Forma e da Psicologia do Desenvolvimento que, apesar das diferenças entre si, possuem elementos comuns relativamente ao desenvolvimento pessoal do futuro professor (Combs, 1965, 1972; Kohlberg e Mayer, 1972; Sprinthall e Thais-Sprinthall, 1983). O desenvolvimento humano é por isso mesmo, consentâneo com os

processos de aprendizagem valorizadores das capacidades intrínsecas do sujeito, enquanto pessoa. O formando é encarado como um sujeito em formação.

Corroboramos a opinião de Alarcão e Tavares (1987), quando perspectivam que a formação não se deve adequar apenas à necessidade da futura prática educativa do professor, mas também promover o desenvolvimento pessoal e profissional do próprio professor. A especificidade deste modelo reside na importância que confere ao indivíduo como modelo de si próprio, contrariamente aos modelos atrás descritos que destacam a cópia de um modelo que lhes é imposto do exterior, e por isso mesmo exterior ao próprio indivíduo.

Em nosso entender, este modelo direccionado para o desenvolvimento humano e, talvez por isso, consentâneo com os processos de aprendizagem natural apresenta uma mais valia, a valorização das capacidades do sujeito. Assim, o desenvolvimento dos alunos depende em parte do nível de desenvolvimento do próprio professor (Osório, 1997).

#### **1.4.1.4. Paradigma Orientado para a Investigação**

O principal objectivo deste paradigma é a formação de professores, através do desenvolvimento de competências de investigação, competências de observação e espírito crítico, competências que permitem um melhor conhecimento das origens e consequências das acções e dos contextos ou realidades que as condicionam, permitindo a fundamentação de uma prática reflexiva.

Também valoriza a aquisição de competências e de capacidades técnicas específicas da profissão docente, não como fim em si mesmo, mas como meio para aumentar as capacidades de análise da prática educativa em termos dos seus efeitos sobre os alunos, a escola e a sociedade (Tom, 1985).

Neste paradigma enfatizam-se os objectivos educativos, no entanto, não se menospreza a componente prática que permite alcançar esses objectivos. Ao professor é-lhe conferido um papel mais activo, pois pretende-se promover a aprendizagem da problematização das tarefas de ensino e dos contextos em que ela se realiza. A atitude reflexiva conduz o professor à tomada de consciência das suas atitudes e acções e dos aspectos que as condicionam, com vista a uma melhor orientação da sua prática e a possíveis alterações.

O objectivo deste paradigma reside no conhecimento analítico do professor, acerca dos meios a que recorre na sua investigação educativa, através da formação teórica, mas também da observação de professores que utilizam métodos diferentes em situações diversas. Na linha de pensamento de Alarcão e Tavares (1987), a maior dificuldade deste procedimento coloca-se na integração da componente teórica que não deve estar desajustada da realidade educativa em que se insere.

\*\*\*

A tipologia dos programas de formação de Zeichner (1983) aponta para diferentes categorias das práticas de formação, no entanto, sublinhe-se que estas categorias não são mutuamente exclusivas e o que parece suceder na prática é o encontro de programas de formação que integram orientações de diferentes modelos.

Bidarra (1996) sugere que “podemos procurar situar cada uma das orientações de professores em relação a duas dimensões: o grau de definição prévia do currículo ou da participação dos formandos na determinação da natureza e da orientação dos programas de formação e o grau em que a forma institucional e o contexto social da formação, são vistos como problemáticos” (Bidarra, 1996: 154).

A autora sugere-nos que, enquanto os paradigmas tradicional, behaviorista e personalista percebem a formação em termos dos seus efeitos nos indivíduos, o paradigma orientado para a investigação, que contempla a dimensão social e institucional da educação, parece produzir efeitos sobre os sistemas sociais e educativos.

#### 1.4.2. Modelos de Ferry

Ferry (1983: 36) entende *formação* como “um processo de desenvolvimento individual tendente à aquisição e aperfeiçoamento de capacidades”, a fim de exercer a profissão docente.

Com base na consideração de que a formação é um processo de *aquisição e aperfeiçoamento de capacidades* e decorrente ainda da conceptualização do formando, como sujeito ou objecto de formação, Ferry apresenta três modelos teóricos de formação

de professores: *o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado no processo e o modelo centrado na análise.*

#### **1.4.2.1. Modelo centrado nas aquisições**

Este modelo caracteriza-se por um conceito de aprendizagem restrito, no qual os conteúdos, processos e comportamentos são previamente definidos pelo formador, sem a participação dos formandos. Neste âmbito, a formação é estruturada em função de resultados observáveis e possíveis de serem avaliados numa perspectiva quantitativa.

Basicamente, a aquisição do saber centra-se no conhecimento específico das disciplinas a ensinar e na reorganização didáctica do saber, tendo em consideração o conhecimento psicológico e sociológico e o *saber-fazer*, que determinam as atitudes necessárias do bom professor, atitudes previamente definidas pelo formador.

O formando é o objecto de acção da formação e o formador desempenha o papel de transmissor de conhecimentos e “controlador” das actividades do formando.

Neste modelo, a formação concebe a prática como espaço de aplicação da teoria, operacionalizada através de simulações e do exercício da actividade docente, em turmas de aplicação.

O modelo centrado nas aquisições inspira-se nas teorias behavioristas e na pedagogia por objectivos, o que, genericamente, corresponde ao modelo comportamentalista de Zeichner (1983).

#### **1.4.2.2. Modelo centrado no processo**

Neste modelo, a tónica formativa é colocada no desenvolvimento da personalidade do formando. Esta concepção deriva da atribuição de um papel diferente ao professor, este deixa de ser encarado como um transmissor do conhecimento, passando a sua acção pedagógica a ser valorizada pela maturidade e capacidade de responder às inúmeras e complexas situações que exijam a capacidade de responder a situações novas.

Neste contexto, o formando assume um papel de agente activo na sua própria formação, já que “o importante será viver experiências sociais ou intelectuais, individual ou colectivamente, no campo profissional ou fora dele com o seu conjunto de prazeres e desprazeres, de esforços ou fadigas, de descobertas ou fracassos” (Ferry, 1987: 54).

Existem algumas linhas de força comuns, entre este modelo e o modelo personalista de Zeichner, fundamentalmente, no que se refere ao papel atribuído ao

formando enquanto agente activo da sua própria aprendizagem e ao formador, como estimulador no processo formativo.

#### 1.4.2.3. Modelo centrado na análise

O modelo centrado na análise caracteriza-se por um processo formativo que privilegia as capacidades de observação, análise, aquisição de conhecimentos metodológicos e de técnicas de intervenção. Desta forma, o desenvolvimento de projectos de acção resultam da observação da realidade.

O formando é, igualmente, colocado no centro do processo, e concebido como agente activo do seu próprio conhecimento. Esta ideia é reforçada por Ferry, ao sublinhar que “aquele que se forma empreende e prossegue ao longo da sua carreira um trabalho sobre si mesmo em função da singularidade das situações que atravessa” (Ferry, 1978: 57).

Neste contexto, o formador encoraja e ajuda o formando na análise das situações reais do acto educativo, através da avaliação das intervenções e atitudes do formando. O autor postula a impossibilidade de ensinar ao futuro professor tudo aquilo que vai enfrentar na sua actividade profissional, resta-lhe somente, prepará-lo mais para o imprevisível do que para o ensinável.

A articulação entre a teoria e a prática transforma-se num processo dialéctico em que o formando questiona a prática, baseado nos referentes teóricos e usa-os para compreender e explicar as situações reais experienciadas na prática.

A nosso ver, o modelo centrado na análise, implica uma perspectiva reflexiva e como enfoque de formação situa-se, aliás como também opinou Osório (1997), na mesma visão conceptual do *modelo orientado para a investigação* divulgado por Zeichner (1993), que para além da abordagem à formação reflexiva de professores, engloba programas que estimulam a investigação como estratégia de formação.

Ferry (1983) estabelece uma relação entre matriz conceptual destes modelos de formação e as abordagens funcionalista, científica, tecnológica e situacional da formação de professores.

Na abordagem funcionalista, a pedagogia da formação centra-se na análise das funções da escola na sociedade e pretende a eficácia e rentabilização do seu funcionamento, através da identificação e hierarquização dos objectos, tendo em consideração as finalidades que os determinam.

Na abordagem científica sublinha a importância dos saberes provenientes das Ciências da Educação em termos de processos metodológicos, epistemológicos e modos de análise.

Na abordagem tecnológica releva-se a utilização dos meios audiovisuais e informáticos, como meios facilitadores da análise e reflexão individual e colectiva, considerando-os também impulsionadores de projectos de formação.

Por fim, a abordagem situacional centra-se na relação do formando com situações educativas. Neste âmbito, espera-se que o formando adquira um conhecimento das estruturas e do funcionamento da escola na sociedade, que vivencie uma relação com todos os intervenientes do acto educativo nas diferentes funções que assume, analise, critique reflexivamente as suas crenças, valores e atitudes em confronto com as crenças, valores e atitudes da escola como instituição (Osório, 1997).

Na perspectiva desta autora (Osório, 1997), Ferry parece assumir uma posição favorável a uma abordagem situacional, não excluindo a abordagem tecnológica naquilo que esta pode trazer de positivo para o processo formativo. Na afirmação de Ferry (1983: 76) “aprender pela acção e pela reflexão sobre a acção, com a ajuda do olhar dos outros”, está patente a filosofia desta abordagem e evidente o pensamento reflexivo. E parafraseamos Gonçalves (1996) quando afirma “O professor do futuro - o professor do século XXI tem de ser concebido como uma pessoa e um profissional em desenvolvimento e formação permanentes, capaz de criar e transformar contextos educativos que ultrapassem os limites estritos do espaço escolar, das disciplinas e das áreas do saber. De acordo com este quadro conceptual, professor e aluno estabelecerão, de facto, uma relação dialéctica de desenvolvimento, entre si e com o meio, tanto na sua dimensão físico-geográfica-institucional como humana” (Gonçalves 1996: 32).

\*\*\*

Em suma, as tipologias de Ferry e de Zeichner possuem uma forte ligação na estrutura conceptual que as organiza, as quais, se agrupam em torno de três tipos de modelos, designadamente, modelos centrados no saber disciplinar, ou seja, no conteúdo, nos modelos cujo enfoque reside no desenvolvimento do formando enquanto agente de

formação, numa relação dual, formador-formando e por fim, modelos que convergem para a reflexão sobre a prática pedagógica e a *metapraxis*.

O professor do século XXI não tem que saber menos, no sentido redutor das suas competências científicas, pelo contrário, ele tem que possuir mais conhecimentos, por vezes, desprezados, como os que se relacionam com as capacidades individuais, o conhecimento e funcionamento em grupo dos estudantes, sobre os seus estilos de aprender. O professor vai ensinar menos conhecimentos, mas terá que saber mais, porque vai ensinar os seus alunos a aprender.

Será portanto um novo professor, aquele que vai servir a nova geração. Tem de ser simultaneamente um técnico do conhecimento, um construtor do conhecimento, um prático e um aderente às novas tecnologias. O momento de esclarecer o diferendo entre teoria/prática chegou. Trata-se de uma falsa questão, defendemos a prática mas conhecer a teoria é fundamental ou melhor, uma prática através da teoria. Nenhum professor pode ser só prático, pois mesmo sem saber apoiar-se-á em teorias, ou irá construindo a sua através da prática. Por isso, o futuro professor não pode negligenciar a investigação no âmbito da educação, nomeadamente, no que respeita ao ensino-aprendizagem.

Não pretendemos com esta explanação deixar a ideia de que defendemos uma panaceia para curar os males da formação de professores.

A mensagem que procuramos passar é sobretudo prospectiva, pensando que ao formar um jovem professor estamos a preparar alguém que vai actuar nos próximos 30, 40 anos, em que seremos sempre confrontados com mais inovações no domínio da informação. Ao apelarmos para o investimento no sector das novas tecnologias, para além de uma aprendizagem em cooperação, queremos salvaguardar a escola como um local onde as nossas crianças e os nossos jovens encontrarão a oportunidade de se sentirem unidas pela solidariedade dos professores e colegas, ao mesmo tempo que lhes é possibilitada uma aprendizagem assente no potencial das tecnologias da informação, com um enfoque na formação multidimensional de professores e estudantes.

Em suma, a aliança entre uma atitude educativa e o progresso tecnológico que promova o humanismo.

No quadro da mutabilidade que caracteriza o tempo presente, a formação de professores tem de se afirmar, em todas as suas dimensões, como processo inovador e gerador de inovação.

Ser professor, hoje é, fundamentalmente, saber aprender, na autoconstrução diária da pessoa e do profissional. Só assim, como afirmou Agostinho da Silva (1992: 52), se pode, na realidade, assumir que “ensinar é um dos mais eficazes meios de aprender”.

A formação de professores constitui-se como um campo de conhecimento e investigação, centrado no estudo dos processos, através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, consistindo, pela sua natureza, num processo sistemático e organizado do desenvolvimento profissional, implicará a realização de actividades centradas nos seus interesses e necessidades (Garcia, 1994).

A formação inicial e/ou contínua deve, pois ser percebida como um processo gerador do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a partir de uma reflexão acompanhada sobre a sua própria experiência profissional, nos contextos de trabalho e da prática educativa (Amiguinho, 1992).

Nesta linha de pensamento, deve a mesma ser entendida como um processo reflexivo de construção de uma entidade profissional, enquanto construtor e potenciador de relações individuais e interindividuais, em função de alguns princípios fundamentais como: ser encarada como um processo contínuo, ter uma forte interconexão entre a formação inicial e a formação contínua; uma articulação/integração com os processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; articular os seus processos com o desenvolvimento organizacional da escola; considerar as suas componentes académica, disciplinar e de prática pedagógica, de forma integrada; implica uma articulação teoria-prática, de sentido integrativo; desenvolver-se no pressuposto do isomorfismo entre o processo de formação e a acção do professor; orientar-se pelo princípio da individualização; possibilitar aos professores o questionamento sobre as suas próprias crenças e práticas institucionais (Garcia, 1994). De forma complementar, Kelchtermans (1993), entende a formação dos professores com referência a dois campos específicos: o da imagem de si próprios como professores e do sistema de conhecimento e crenças sobre o ensino como uma actividade profissional.

Em conformidade com este quadro referencial, tanto o eu profissional como a teoria profissional subjectiva se desenvolvem por um processo dinâmico de contextualização e interacção, que o professor estabelece com o seu meio profissional.

A dimensão do *eu profissional* assenta nas expectativas do professor quanto ao desenvolvimento futuro da sua situação profissional, enquanto a teoria educativa subjectiva

pode ser definida como um sistema pessoal de conhecimentos e crenças, que ele usa para descrever a sua profissão e que resulta não só das suas experiências no decurso da sua carreira, mas também da forma, mais ou menos reflectida, como as interioriza.

O professor é concebido como uma pessoa e um profissional em desenvolvimento e formação permanentes, ao longo da sua história de vida profissional, no decurso da qual se alteram as suas atitudes e o seu empenhamento na prática educativa, e a forma como percebe, bem como os seus quadros de referência, quanto à educação e ao sistema educativo (Gonçalves, 1992).

Nesta óptica, a *pessoa-profissional-professor* constitui-se como um produtor de si próprio, auto-construindo-se, em termos de pessoa e de profissional, através de mudanças ecológicas, delineadas por uma relação dialéctica entre si e os outros e entre a reflexão e a acção. O professor como um organizador de situações de aprendizagem e promotor otimizador de uma participação alargada da comunidade no processo educativo, assim ele será capaz de criar e transformar contextos educativos (Ribeiro, 1989).

De acordo com este quadro conceptual, os professores apresentam-se como profissionais críticos, com capacidade de análise e de diagnóstico organizativo, empenhados num trabalho conjunto com outros parceiros, a fim de desenvolver um clima de escola que viabilize o seu desenvolvimento profissional e que ajude a melhorar as condições de ensino e aprendizagem dos alunos (Garcia, 1994).

Apenas um modelo de formação parece dar resposta cabal ao novo perfil de professor, o modelo da racionalidade prática, proposto por Schön (1983) como uma verdadeira epistemologia da prática, que Pérez (1992) analisa e complementa pela acentuação das dimensões heurística e ética da prática educativa. O modelo da racionalidade prática pode parecer como viabilizador da formação de professores tornados agentes do seu próprio processo de desenvolvimento profissional, baseado numa *praxis reflexiva*.

O professor formado no pressuposto de que a prática pedagógica se constitui como campo epistemológico da construção da sua personalidade e profissionalidade, será um interveniente efectivo no processo de organização e gestão do meso-sistema, a escola, assumindo uma postura crítica e participativa no macro-sistema social e no micro-sistema da sala de aula.

## 2. Reflexão sobre modelos de supervisão

### 2.1. A supervisão na formação inicial

Neste ponto, pretendemos, em termos conceptuais, contribuir para a reflexão da problemática da supervisão pedagógica no domínio da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A formação inicial é considerada como a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente. Ela implica o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, competências e valores, com vista a preparar os futuros professores para as tarefas e funções educativas. É um período importante na construção de competências profissionais e da auto-imagem e da formação social dos sujeitos, sendo o papel da prática e da supervisão perspectivados de forma diferente, de acordo com o tipo de racionalidade que lhes está subjacente.

Consideramos a prática pedagógica fulcral no currículo da formação inicial. Consequentemente, surge a necessidade de dinamizar processos de supervisão que, pelo recurso à reflexão individual e conjunta, promovam o desenvolvimento de competências cada vez mais integradas nos níveis de complexidade que a função exige.

Julgamos que o desenvolvimento a nível *conceptual, pessoal e inter pessoal* do futuro professor constrói a natureza do conhecimento profissional. Tendo como suporte teórico uma perspectiva de prática reflexiva, todo o processo do conhecimento profissional exige a integração de saberes, dada a multiplicidade de questões que o desenvolvimento profissional coloca. Nesta óptica, promove-se o desenvolvimento de um saber transdisciplinar e complementar que, no interior dos contextos ecológicos tenha em consideração as especificidades dos conteúdos, as características pessoais e sociais dos sujeitos intervenientes, assim como as suas interrelações. Enfatiza-se, a defesa de processos de supervisão que facilitem a articulação de saberes e estimulem uma abordagem crítico-reflexiva, que estimule a reflexão pessoal e conjunta, o exame crítico, o desenvolvimento da responsabilidade e da criatividade dos futuros professores em sintonia com o desenvolvimento das competências básicas da intervenção nos mais diversos contextos educativos (Nóvoa, 1992b).

Nesta lógica, a relação supervisiva encara-se como função mediadora do processo de formação na prática pedagógica que poderá, de acordo com a sua natureza interactiva, desencadear, ou não, processos de reflexão tendentes à construção de saberes no formando e no supervisor, facilitando a resolução de dificuldades que a complexidade da prática coloca.

Genericamente, o conceito de *supervisão* surge com regularidade e em domínios profissionais diversos. O termo *supervisão*, no dicionário de língua portuguesa significa visão superior, função de supervisor. No entanto o conceito ganha novos significados, quando aplicado na área da formação de professores.

Com vista a um aprofundamento conceptual do conceito, podemos sublinhar algumas das suas ideias fundamentais, designadamente a compreensão do conceito de supervisão como processo; um processo centrado na orientação no desenvolvimento humano e profissional de alguém que é suposto estar também em processo de formação.

Esta perspectiva sublinha preocupações actuais com uma formação mais integrada das diversas dimensões do futuro professor, em paralelo com o processo supervisivo seu facilitador. Neste contexto o *supervisor* e o *supervisionado* já estão identificados.

O *supervisor* é alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de eficácia ao futuro professor. Para o supervisor é fundamental evoluir permanentemente quer a nível da personalidade, quer a nível da profissionalidade, sendo nestas dimensões o estágio entendido como prática pedagógica, essencial na formação, e estimulando no professor/supervisor a vontade de investir na sua auto-formação. O supervisor é o professor que acompanha as primeiras experiências de prática pedagógica do futuro professor, de acordo com um modelo de supervisão. A sua actuação promove ou condiciona o desenvolvimento das aptidões e capacidades do candidato a profissional e de si mesmo.

Neste contexto, ao supervisor cabe a função de estar em interacção consigo e com os outros, recorrendo a estratégias de observação, reflexão e acção *do* e *com* o futuro professor. Por seu lado, o supervisionado deve observar o supervisor, a si próprio e aos alunos, com vista a reflectir sobre o que observou, a questionar o observado, recebendo *feedback* quer do supervisor, quer dos próprios alunos. Deve também reflectir sobre os dados que recolhe, auto-avaliando-se sistematicamente, de modo a melhorar as suas

competências pedagógicas e reflexivas, e a promover o sucesso educativo dos seus alunos, bem como o seu próprio sucesso profissional.

No nosso país, os estudos sobre supervisão são ainda reduzidos, no entanto, nos últimos anos, tem-se verificado o aumento da investigação sobre o tema.

Em Portugal, encontramos autores de referência, como Alarcão (1981), autora dos primeiros estudos nesta área, a qual forma escola nesta área científica. Ainda no mesmo período e de parceria com Tavares (1987), a autora publica a obra “*Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*”, na qual o conceito de supervisão é definido como “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 (1987:18)”.

Tradicionalmente, os estudos desenvolvem-se nos Estados Unidos da América e os seus autores mais conceituados entre outros são Donald Schön e Kenneth Zeichner.

Vieira (1993) acentua o papel do supervisor nos processos de formação e sugere que é importante ao professor/supervisor uma predisposição para a supervisão e a necessidade de uma formação especializada. Esta autora define supervisão como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.

Constata-se, também, nesta definição a mesma noção de desenvolvimento processual e a defesa de uma reflexão sobre aquilo que se fez, para a reconstrução de novas experimentações, a fim de se agir com mais eficiência. Em relação à complexidade da função supervisiva, a autora refere que o supervisor tem um papel complexo a desenvolver em duas dimensões cruciais: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos na monitorização da prática pedagógica. De novo se vê reforçada a questão da reciprocidade interactiva ao qual Bronfenbrenner (1979) os tinha feito aceder. Assim, supervisionar implica colaboração mútua, monitorização e estímulo para uma actuação eficaz perante as situações problemáticas que os esperam, aos formandos e supervisores.

Sá-Chaves (1994) retoma esta questão crucial para os estudos em supervisão. A autora fala da *função de supervisor* como uma função de ensino à qual está subjacente a desconstrução para o outro da complexidade com que ambos, supervisor e supervisionado, se

Nesta lógica, a relação supervisiva encara-se como função mediadora do processo de formação na prática pedagógica que poderá, de acordo com a sua natureza interactiva, desencadear, ou não, processos de reflexão tendentes à construção de saberes no formando e no supervisor, facilitando a resolução de dificuldades que a complexidade da prática coloca.

Genericamente, o conceito de *supervisão* surge com regularidade e em domínios profissionais diversos. O termo *supervisão*, no dicionário de língua portuguesa significa visão superior, função de supervisor. No entanto o conceito ganha novos significados, quando aplicado na área da formação de professores.

Com vista a um aprofundamento conceptual do conceito, podemos sublinhar algumas das suas ideias fundamentais, designadamente a compreensão do conceito de supervisão como processo; um processo centrado na orientação no desenvolvimento humano e profissional de alguém que é suposto estar também em processo de formação.

Esta perspectiva sublinha preocupações actuais com uma formação mais integrada das diversas dimensões do futuro professor, em paralelo com o processo supervisivo seu facilitador. Neste contexto o *supervisor* e o *supervisionado* já estão identificados.

O *supervisor* é alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de eficácia ao futuro professor. Para o supervisor é fundamental evoluir permanentemente quer a nível da personalidade, quer a nível da profissionalidade, sendo nestas dimensões o estágio entendido como prática pedagógica, essencial na formação, e estimulando no professor/supervisor a vontade de investir na sua auto-formação. O supervisor é o professor que acompanha as primeiras experiências de prática pedagógica do futuro professor, de acordo com um modelo de supervisão. A sua actuação promove ou condiciona o desenvolvimento das aptidões e capacidades do candidato a profissional e de si mesmo.

Neste contexto, ao supervisor cabe a função de estar em interacção consigo e com os outros, recorrendo a estratégias de observação, reflexão e acção *do* e *com* o futuro professor. Por seu lado, o supervisionado deve observar o supervisor, a si próprio e aos alunos, com vista a reflectir sobre o que observou, a questionar o observado, recebendo *feedback* quer do supervisor, quer dos próprios alunos. Deve também reflectir sobre os dados que recolhe, auto-avaliando-se sistematicamente, de modo a melhorar as suas

competências pedagógicas e reflexivas, e a promover o sucesso educativo dos seus alunos, bem como o seu próprio sucesso profissional.

No nosso país, os estudos sobre supervisão são ainda reduzidos, no entanto, nos últimos anos, tem-se verificado o aumento da investigação sobre o tema.

Em Portugal, encontramos autores de referência, como Alarcão (1981), autora dos primeiros estudos nesta área, a qual forma escola nesta área científica. Ainda no mesmo período e de parceria com Tavares (1987), a autora publica a obra “*Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*”, na qual o conceito de supervisão é definido como “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 (1987:18)”.

Tradicionalmente, os estudos desenvolvem-se nos Estados Unidos da América e os seus autores mais conceituados entre outros são Donald Schön e Kenneth Zeichner.

Vieira (1993) acentua o papel do supervisor nos processos de formação e sugere que é importante ao professor/supervisor uma predisposição para a supervisão e a necessidade de uma formação especializada. Esta autora define supervisão como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.

Constata-se, também, nesta definição a mesma noção de desenvolvimento processual e a defesa de uma reflexão sobre aquilo que se fez, para a reconstrução de novas experimentações, a fim de se agir com mais eficiência. Em relação à complexidade da função supervisiva, a autora refere que o supervisor tem um papel complexo a desenvolver em duas dimensões cruciais: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos na monitorização da prática pedagógica. De novo se vê reforçada a questão da reciprocidade interactiva ao qual Bronfenbrenner (1979) os tinha feito aceder. Assim, supervisionar implica colaboração mútua, monitorização e estímulo para uma actuação eficaz perante as situações problemáticas que os esperam, aos formandos e supervisores.

Sá-Chaves (1994) retoma esta questão crucial para os estudos em supervisão. A autora fala da *função de supervisor* como uma função de ensino à qual está subjacente a desconstrução para o outro da complexidade com que ambos, supervisor e supervisionado, se

confrontam. Desconstrução que se opera através de um processo de reflexão analítica a partir das práticas, enquanto espaços de complexidade, e nas quais as finalidades se prendem com o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor. A mesma autora considera a supervisão “como uma meta-tarefa de formação que supõe uma orientação sustentada por alguém (singular ou plural) que, conhecendo bem os meandros dos diferentes registos conceptuais que no seu entrosamento definem essa complexidade, pode desconstruí-la de modo a que se torne compreensível ao aprendente a partir dos instrumentos conceptuais de que dispõe” (Sá Chaves, 1994: 146).

Como foi definido, anteriormente, o termo supervisão, implica que em qualquer processo supervisivo há sempre uma relação entre o supervisor e o supervisionado e nele se confrontam as concepções de formação dos seus intervenientes. Segundo Vieira (1993)

Este processo está relacionado com as perspectivas pessoais acerca dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, no supervisionado só se pode falar nas concepções prévias ao exercício profissional autónomo, no supervisor elas já são o resultado do seu conhecimento prático, considerado pela autora, como o saber experiencial que, pela via da reflexão centrada no sujeito e nos processos de formação, confere à prática um valor epistemológico.

Neste sentido, as estratégias de formação na prática pedagógica passam pela relação supervisor/supervisionado, sendo a natureza da interacção um importante instrumento de supervisão. Através do discurso verbal, o modo de comunicação eleito, o processo de análise reflexiva da prática pelo supervisor e supervisionado, pode facilitar em ambos o desenvolvimento pessoal e profissional através de um processo de aprendizagem crítica e construtiva dos seus próprios conhecimentos, questionando saberes anteriores e construindo outros. Mas como refere Schön (1987), o processo comunicacional nem sempre é sinónimo de construção recíproca de saberes e, para o ser, é preciso que o supervisor e o supervisionado usem mensagens cujo significado possa ser decodificado por cada um dos interlocutores. Seguindo esta via, ao supervisor é mais fácil saber as necessidades de formação, as dificuldades, as dúvidas e os receios do supervisionado e ultrapassar as situações mais confusas que ocorrem no processo supervisivo. É imprescindível ao supervisor o conhecimento das teorias subjectivas do supervisionado para melhorar o seu desempenho ao nível das funções “de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação. Esse conhecimento fornece uma base de

entendimento interpessoal sem a qual será muito difícil criar um clima de colaboração e inter-ajuda “ (Vieira, 1993: 120). Este entendimento interpessoal torna o saber mais acessível ao futuro profissional e com o decurso da prática interactiva, a compreensão entre os dois elementos vai-se ajustando, facilitando mais os processos de comunicação e potenciando a intercompreensão.

Os processos interactivos desencadeiam-se em momentos distintos de um *contínuum*, isto é na **planificação** (reflexão para a acção), na *concretização da acção* (reflexão na acção) e na *reflexão* posterior à concretização (reflexão sobre a acção).

A planificação de estratégias de acção requer uma reflexão sobre a gestão de recursos, de tarefas e tempos do processo ensino-aprendizagem que são a base da prática pedagógica. Esta etapa implica a reflexão conjunta entre o supervisor e superviado, uma vez, que “tal como acontece com a selecção/elaboração de actividades, também a selecção/elaboração de materiais assentam, frequentemente, em razões muito discutíveis” (Vieira, 1993: 128), o que exige uma clarificação em conjunto.

Estamos de acordo com Vieira (1993) relativamente ao momento da planificação, como fase pré-activa e da qual resulta um produto de opções pedagógicas. Sequencialmente, a concretização da acção é a fase interactiva do acto educativo na qual o supervisor tem por base uma observação cuidada do desempenho do formando, ajudando-o a reflectir após a acção. Por vezes é uma tarefa árdua para o supervisor, pois sente dificuldades em encontrar as estratégias mais adequadas para a interacção no decurso da acção.

Consideramos a observação e a interacção verbal estratégias fulcrais para um bom clima de colaboração, interajuda e encorajamento e por isso, mais facilitadoras da reflexão posterior da acção, inerente à fase pós-activa. Por outro lado, a interacção supervisor/superviado no decurso da acção permite ao supervisor “captar” informações sobre as atitudes e procedimentos do formando, a forma como ele articula conhecimento e acção ao se relacionar com os aprendentes, facilitando a retro-alimentação do processo de clarificação, de negociação e de orientação na fase pós-activa de reflexão sobre a acção. Nesta fase, o supervisor e o superviado fazem o levantamento exaustivo de tudo o que aconteceu e retiram conclusões, as quais irão fundamentar a tomada de decisões futuras e contribuirão para a construção de novos saberes, ou seja, de acordo com Schön (1987), reflectir sobre a acção, tem uma dupla função: *retro* e *prospectiva*.

Seguindo esta perspectiva, é através do exercício de ciclos de experimentação-reflexão-experimentação que o processo de supervisão vai gradualmente estabelecendo a necessária articulação entre teoria e prática, promovendo, assim, o desenvolvimento do futuro professor. Esta ideia está patente em Alarcão e Sá-Chaves (1994: 211), quando referem que “a experimentação pessoal, situada, ocorrendo em contextos diferentes, com actividades e papéis diversificados e acompanhada por uma reflexão fenomenológica, compreensiva das percepções obtidas, é necessária à transformação de um aluno professor, porque em ambos os casos se trata de um desenvolvimento de índole pessoal. E acrescentam ainda que ela permite conjugar desenvolvimento pessoal com socialização, relacionar teorias pessoais e teorias públicas, compreender a natureza contextual do que é verdadeiro e do que é justo”.

As estratégias de supervisão baseadas no paradigma de uma prática reflexiva defendido por Schön (1987), e seguida por outros a quem nos temos vindo a referir, são no entender de Ribeiro (1996: 63) “propiciadoras do desenvolvimento de competências heurísticas, ou seja, desenvolvem no formando um **saber**, um **saber-fazer** e um **saber-ser**.”

No âmbito do ensino reflexivo, a supervisão deverá conduzir ao desenvolvimento da autonomização progressiva no formando, daí serem necessárias algumas atitudes por parte do supervisor, que influenciarão o desenvolvimento de atitudes no supervisionado, tal como refere Vieira (1994: 333): “a formação dos alunos autónomos requer a presença de professores (e de supervisores) reflexivos e propõe uma leitura paralela e exploratória do perfil de ambos, na tentativa de encontrar pontos de convergência e assim contribuir para uma mais clara definição de princípios reguladores da sua formação, assim como de algumas condições facilitadoras da actualização desses princípios”.

Entendemos que a prática supervisiva reflexiva, implica estratégias promotoras de atitudes sistemáticas de questionamento e análise crítica das práticas subjacentes, fomentadoras das mesmas atitudes nos formandos. Resultará uma prática mais responsável e mais consciente. Poder-se-á considerar aqui a colocação contínua de questões como resultado de uma atitude de abertura e flexibilidade que, segundo Dewey (1989: 43): “(...) puede definirse como carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y li impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas”.

Retomando Vieira (1994: 335)” a atitude crítica e de questionamento sobre as práticas são componentes de auto-regulação do processo de formação e concorrem para o alargamento de competências do formador e do formando em três áreas cruciais: área da informação (saberes disciplinar e didáctico), a área da negociação (dimensão interactiva da aprendizagem) e a área da monitorização dos processos de formação”. Este tipos de estratégias desenvolverão no futuro professor diferentes tipos de conhecimento e as suas capacidades de pensar de ser e de actuar (Sá-Chaves, 1994), favorecendo desta forma a capacidade de conduzir o seu próprio processo de aprendizagem/formação, pela construção de uma progressiva autonomia.

É neste contexto que surge a proliferação de posições e de tendências no quadro de formação de professores, a que inúmeros autores pretendem dar alguma organização e sentido, com vista a uma melhor articulação, apesar da tarefa não se afigurar fácil.

A este propósito, Estrela (1991) considera que a análise dos diferentes sistemas de formação evidencia claramente as controvérsias e divergências neste campo, nomeadamente a nível dos núcleos temáticos, dos princípios orientadores, da tónica nas aquisições ou nos processos, da ligação entre a teoria e a prática, do grau de individualização do ensino e da importância dada ao formando como sujeito/objecto do processo formativo. Em sua opinião, esta opção de base desencadeia uma variedade de práticas de formação de difícil inventariação. Defende a necessidade de clarificação e de ordenação que permitissem inferir e caracterizar a estrutura subjacente à realidade em análise.

## 2.2. Modelos e Cenários de Supervisão

Existem diferentes modelos, cenários ou tradições de supervisão, de acordo com as atribuições dos vários autores. Estes modelos sofreram alterações devido à própria evolução dos contextos sócio-educativos e os supervisores apresentam preferências por um tipo de supervisão que domina o seu processo supervisivo. Tal como Medeiros (1999) “Pensamos que a supervisão deve possibilitar a construção do pensamento e da acção, a partir de cenários que possibilitem mais do que o absolutismo, a consciência do relativismo e a progressiva conquista do compromisso no relativismo, ou seja, a construção de posicionamentos próprios” (Medeiros, 1999: 9).

Dado que não é objectivo deste trabalho fazer uma apresentação exaustiva dos diferentes modelos apresentados na bibliografia consultada, vamos fazer uma breve síntese e reflexão sobre alguns cenários de supervisão de Prática Pedagógica definidos por Alarcão e Tavares (1987), mais enquadrados no contexto português, decorrentes da sistematização sobre paradigmas de formação propostos por Zeichner (1983) e sobre os paradigmas de supervisão em Glickman (1985). A nossa escolha deve-se ao facto destes nos parecerem mais significativos e fundamentarem o trabalho que pretendemos realizar.

Mas antes de nos debruçarmos sobre os cenários e os modelos de supervisão, consideramos oportuno fazer algumas considerações sobre supervisão.

O modo de conceber a formação de professores tem sofrido uma evolução e este fortemente influenciado pelos estudos que fazem a apologia da reflexão na formação de professores e do professor reflexivo. Autores como Nóvoa (1993: 11), estão convictos que pela formação reflexiva de professores “passa uma parte significativa das apostas de mudança educacional, de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento de práticas educativas que contribuam para uma maior igualdade e justiça social”.

Não é propriamente uma novidade a apologia da reflexão no contexto de formação de professores, pois, Dewey (1933), no início do século, salientava a importância da reflexão na solução de problemas e na ordenação consequencial de ideias. Para este autor, as capacidades e métodos de investigação são insuficientes para um professor enveredar pelo ensino reflexivo.

Estas ideias foram retomadas por outros autores, nomeadamente, Van Manen (1977), Schön (1987) e Wodlinger (1990) que influenciaram novas concepções de formação de professores, promotoras de uma nova consciência das realidades educativas e de um crescimento pessoal que conduzam “o professor a crescer desde a sua perspectiva de aluno, até à perspectiva de professor” (Wodlinger, 1990: 115).

Subjacente à epistemologia da prática de Schön, segundo Alarcão (1996), está uma perspectiva construtivista do conhecimento .

Os investigadores portugueses que se têm debruçado sobre a área de supervisão têm realçado a enorme importância quer da reflexão, quer da acção, no contexto formativo de professores. A construção do conhecimento do professor faz a integração e unificação do conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com o conhecimento resultante da prática e que só nela reside. “Fundem-se teoria e prática num

exercício de reflexividade praxeológica que cumpre, desse modo, uma finalidade epistémica de construção partilhada de saberes” (Sá-Chaves, 1996: 41).

De igual modo, Alarcão (1997), salienta que a supervisão é um processo em que a acção e a reflexão desempenham papéis fundamentais na construção do conhecimento. Sob esta perspectiva, a formação em contexto supervisoivo deve ser percebida numa perspectiva ecológica do desenvolvimento pessoal e profissional, onde a reflexão sobre as práticas reais ocupa uma posição de destaque e se valoriza a experiência como fonte de aprendizagem. E como sublinha Alarcão (1996), essas situações práticas devem ser confrontadas com os saberes e experiências de outros profissionais, como o supervisor.

Não queremos deixar de referir que os conceitos abordados de *reflexividade* e *professor reflexivo* provocaram uma polissemia de abordagens, e deixar de salientar os alertas feitos por vários autores, para os eventuais perigos do emprego dos conceitos, nomeadamente: o serem justificativas de algumas práticas profissionais nefastas e serem usados inadequadamente, esquecendo as intencionalidades emancipatórias que o conceito de reflexão preconiza. Medeiros (1999) refere-se a níveis de reflexão e a níveis de pensamento reflexivo.

A formação inicial de professores em contexto de supervisão deve ser norteada pelas perspectivas construtivistas defendidas para o ensino e aprendizagem dos alunos e rejeitar os critérios de racionalidade científica e técnica apresentadas nos modelos estruturantes de formação de professores. Também estamos convictos, e de acordo com Zeichner (1993), que rejeitar categoricamente alguns paradigmas, tradições e modelos de formação e direccionar a nossa orientação por uma via única, tornar-se-ia redutor e simplista e aquém da compreensão da complexidade quer da formação, quer a outro nível, de Supervisão da Prática Pedagógica.

Consideramos que os programas de formação inicial tendentes à formação de professores reflexivos são relativamente ambiciosos, pois, e de acordo com a nossa experiência como professora cooperante das Práticas Pedagógicas do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, o ser reflexivo pode “estar além” das capacidades de um número considerável de formandos, nesta etapa de formação. Não obstante esta posição, estamos de acordo que a prática reflexiva deve estar presente na formação inicial de professores, mas que a reflexividade dificilmente é alcançada.

O supervisor pode assumir diferentes práticas, em diferentes momentos e com diferentes candidatos a professores. Assim uma supervisão mais directiva poderá ser a mais adequada no início da formação, com formandos cuja preocupação dominante é o domínio dos procedimentos básicos do ensino. Após ter dominado as competências básicas, precisa de aumentar o âmbito da sua reflexão, sendo um estilo mais colaborativo mais apto para clarificar concepções e práticas ou fazer propostas para solucionar problemas. Posteriormente, o supervisor pode adoptar uma orientação não directiva e de um estilo próprio de ensino alicerçado em fundamentos epistemológicos e pedagógico-didácticos.

Nesta focagem às questões de supervisão não devemos omitir um aspecto crucial do processo supervisivo, por vezes esquecido, mas evidenciado nas investigações de supervisão (Alarcão e Tavares, 1987; Sá-Chaves, 1994; Oliveira, 1996), o comportamento interpessoal do supervisor que poderá criar e manter um clima positivo de supervisão.

As condições de aprendizagem são influenciadas pela natureza das relações interpessoais e é uma preocupação prioritária para os futuros professores, pois constitui um dos pré-requisitos para a sua sobrevivência. O supervisor deve possuir competências técnico-pedagógico-didácticas, mas também qualidade nas relações humanas que estabelece. Na nossa perspectiva, o supervisor facilitador de formação de professores é o que estimula a independência intelectual, a autoconfiança e o pensamento crítico dos futuros professores, a fim de promover a sua personalidade e o estilo próprio.

Concordamos que o supervisor, tal como referem Alarcão e Tavares (1987: 65) é “antes de mais um colega, numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática”.

Estamos convictos que o supervisor deve adoptar uma postura colaborativa, sem descuidar a liderança do processo supervisivo, estimular o formando a verbalizar as suas convicções, dar sugestões e ajudar na resolução de problemas, ou seja, uma relação pautada pela abertura de espírito, sensibilidade e compreensão por parte do supervisor com o objectivo de estabelecer uma relação capaz de desenvolver um clima de colaboração e de confiança. Esta visão do processo supervisivo opõe-se à concepção tradicional da relação entre supervisor e supervisionado, baseada em dicotomias como: professor-aluno, superior-inferior, fiscal-fiscalizado. Não devemos esquecer que o futuro professor é um ser humano

e deve ser encarado como um sujeito em formação, futuro professor, o que exige a diversificação estratégica a nível da reflexão e das oportunidades de formação.

Para além da componente desenvolvimentista da supervisão, um outro aspecto assume um enfoque importante neste contexto, a *orientação* que se nos apresenta como o modo de fazer supervisão.

Neste âmbito, a nossa abordagem baseia-se na bibliografia da especialidade sobre cenários de supervisão que já despertaram muito interesse em vários autores cujos trabalhos de investigação incidiram no campo da formação de professores.

### 2.2.1. Os modelos de supervisão em Glickman

Glickman (1985), tal como outros autores, (Thies-Sprinthall, 1980), apoia-se nas teorias do desenvolvimento humano e defende que os professores estão sujeitos a diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo (níveis de reflexividade), os quais os formadores devem ter em consideração.

O autor enquadra-se numa visão do desenvolvimento do professor como profissional, mas também como pessoa. É neste âmbito, que Glickman (1985) defende existir uma relação entre competência profissional e desenvolvimento pessoal, apontando que, um mais acentuado grau de maturidade psicológica e um desenvolvimento pessoal mais elevado, conduzem a um maior nível de competência profissional nos professores (Alarcão e Tavares, 1987).

Mas outros estudos apontam que esta relação não se apresenta tão linear, daí ser difícil sustentar esta posição. Entre nós, Ralha-Simões (1993: 335), no seu estudo sobre Estádios do Ego e Competência Educativa como Vectores do Desenvolvimento do Professor, verifica que, surpreendentemente, ao contrário do seu pressuposto" (...) que aquilo que o futuro educador é como pessoa vá ter uma influência marcante no que será como profissional, também parece poder verificar que (...) um desenvolvimento pessoal inferior não vem necessariamente ligado a níveis baixos de competência". Parece-nos possível admitir, perante a contradição das posições, a inexistência uma relação estreita entre as duas dimensões".

No entanto, Glickman (1985) defende que a formação inicial deve incidir *na pessoa do professor como profissional*. A supervisão é entendida como desenvolvimento e

deve-se adequar ao nível do desenvolvimento que o professor ou futuro professor apresenta, tendo como fim o seu desenvolvimento. Os professores situam-se a níveis diferenciados no desempenho profissional (na relação com os alunos, com os outros professores, na forma como analisam e solucionam as problemáticas do ensino). Os professores evoluem de acordo com os contextos em que interagem. A supervisão deve ser feita em moldes diversificados e tem como meta aumentar a capacidade de cada professor para alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento.

O autor apresenta os aspectos fundamentais relativamente ao desenvolvimento do futuro professor como adulto:

- desenvolvimento moral e pessoal segundo as teorias de Fuller (1969), Kohlberg (1969), Loevinger (1976) e Glickman (1981).
- o pensamento e a motivação do professor em diferentes níveis de desenvolvimento e abstracção ( in Alarcão e Tavares, 1987: 57);
- desenvolvimento dos processos cognitivos tendo em conta formas de pensamento mais ou menos abstractas e experiências de situações mais ou menos familiares;

Os estudos de Glickman (1985) conduzem à distinção de três tipos de professores:

- um grupo de professores que recorrem a um tipo de pensamento concreto e com preocupações centradas neles próprios. As suas características manifestam-se pela despreocupação de identificação dos problemas, pela resistência à mudança, pela conservação do seu lugar no ensino e pelas práticas rotineiras;
- num segundo grupo, professores capazes de identificar dificuldades observadas nos alunos, mas isentos de conhecimentos e experiência para dar sugestões;
- o terceiro grupo de professores, abrange os professores com elevado grau de motivação e de interesse pelos outros, o que implica uma maior disponibilidade para as necessidades dos alunos e capacidade para propor e experimentar na prática.

Tal como Glickman e Gordon (1987: 64), concordamos que “os professores num nível superior de desenvolvimento estão melhor capacitados para ajudar no crescimento dos futuros professores. A teoria do desenvolvimento dos modelos de supervisão e as estratégias que os configuram desenvolvem-se num *contínuum*”.

A fim de passar da teoria e à prática, o autor apresenta três fases (Diagnóstica, Táctica, e Estratégica) em que o supervisor deve trabalhar tendo em conta os objectivos e tarefas da supervisão:

1ª Fase - *Diagnóstico*. O supervisor diagnostica o nível de desenvolvimento do formando ou grupo de formandos que estão sob a sua orientação. Formandos com um baixo nível de abstracção têm mais dificuldades em identificar os problemas da prática e pensar em possíveis soluções, o que implicará um plano de melhoria. Os formandos com um nível elevado de abstracção identificam os problemas com mais facilidade, recorrendo a várias fontes de informação, sendo capazes de agir e solucionar com mais eficácia.

A tarefa do supervisor é fazer o diagnóstico através da observação que efectua dos desempenhos iniciais do formando e das reflexões feitas pelo formando acerca da sua acção.

2ª Fase - *Táctica*. É a fase onde o supervisor pensa em como adaptar o seu estilo supervisory ao nível de desenvolvimento do formando, com vista a ajudá-lo a superar as dificuldades resultantes da prática. Perante formandos com baixo nível de abstracção, o supervisor deve empregar estratégias *directivas*, aos que apresentam um nível médio de abstracção, estratégias *colaborativas* e finalmente, estratégias *não-directivas* com formandos de elevado nível de abstracção.

Segundo o autor, o supervisor que faz uma abordagem directiva fornece ao formando uma grande quantidade de informação e orientações, cabendo ao supervisor a grande responsabilidade no processo. Nesta situação, há um grau de autonomia mais elevado no supervisor e que pode constituir-se como factor facilitador ou não do desenvolvimento da capacidade de abstracção do formando e influenciar o aumento da sua autonomia. O supervisor ao utilizar uma abordagem colaborativa assenta numa perspectiva de partilha, onde a discussão está sob a sua orientação. O formando é convidado a definir os problemas da prática, a pensar nas estratégias para a acção e nas suas consequências. Cabe ao supervisor a coordenação e a promoção de um futuro professor crítico e decisivo.

3ª Fase - *Estratégica*. É considerada a mais importante do modelo. Pretende fomentar o desenvolvimento da abstracção do formando e das suas capacidades na resolução dos problemas.

Uma primeira estratégia implica expor o formando a novas ideias, formas de observar os alunos, métodos e técnicas de resolução dos problemas. Uma segunda estratégia é diminuir a dependência do formando face ao supervisor na tomada de decisões, através da redução das intervenções do supervisor e o aumento a participação do supervisionado. Uma terceira estratégia reside no envolvimento dos formandos com

diferentes níveis de abstracção em reuniões, onde as interacções incrementem o desenvolvimento dos formandos com níveis de abstracção mais baixo.

Glickman (1985) propõe algumas características que os responsáveis pela supervisão devem possuir: possuir conhecimento para que possa entender como o desenvolvimento do professor e a prática alternativa de supervisão podem alterar as práticas tradicionais das escolas; possuir capacidade de relacionamento interpessoal. O supervisor tem que ter a noção de como as suas atitudes interpessoais interferem nos formandos e nos demais intervenientes no processo e adoptar uma conduta estimuladora de comportamentos mais positivos; possuir uma boa capacidade técnica para observar, planear, estabelecer e avaliar a melhoria do ensino.

Na opinião do autor, os aspectos descritos são cruciais para o processo supervisivo, enquanto função de desenvolvimento. O supervisor deve estimular o formando a um maior envolvimento, a fim de criar um pensamento crítico e tomar decisões autónomas. Um desenvolvimento que ocorre sempre num determinado contexto com características próprias e que o vão influenciar.

Esta exposição leva-nos a pensar que os modelos de supervisão facilitadores da criação de uma atmosfera relacional estimulante promovem as condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e profissional do futuro educador.

#### 2.2.1.1. Relacionamento interpessoal não-directivo

Os modelos de supervisão com relacionamentos interpessoais não-directivos baseiam-se nos princípios de que o formando conhece as mudanças que deve introduzir na sua acção educativa e que possui potencialidades para pensar e agir autonomamente. O supervisor auxilia o formando na reflexão e a sua intenção é obter e dar *feedback* necessário para que ele pense.

Glickman apresenta na sua obra *Supervision of Instruction* (1985), as características dos processos de supervisão. A sequência de comportamentos não directivos num processo sequencial de acção supervisiva, tem como objectivo a não influência do supervisor na decisão do formando.

A sequência lógica apresentada pelo autor (1985) é a seguinte: escutar, reflectir, clarificar, encorajar, reflectir, resolução do problema, apresentar, standardizar e reflectir. Consequentemente, segundo o autor, o supervisor terá de ser um bom observador, paciente,

persistente e relacionar-se com o formando de forma especial. Em qualquer interacção existem um conjunto de factores influenciadores, que ocorrem conscientemente ou inconscientemente: as formas de contacto, de olhar, de parafrasear do supervisor que podem ser interpretadas pelo formando como reprovação ou aprovação. Cada formando é uma pessoa com um determinado perfil e a utilização dos comportamentos não-directivos não são aplicáveis a todos os formandos. Este estilo de supervisão requer do supervisor a selecção de estratégias diversificadas que permitam uma boa relação com cada formando.

#### **2.2.1.2. Relacionamento interpessoal colaborativo**

Os modelos de supervisão firmados nos relacionamentos interpessoais colaborativos têm como finalidade a partilha na resolução dos problemas pelo supervisor e pelo formando. Pretende-se que haja uma troca de ideias e no final da discussão um acordo para se passar à acção. Numa primeira fase da entrevista entre supervisor e formando deve tentar-se um consenso na identificação do problema.

O autor apresenta as seguintes fases da discussão conjunta (1985): clarificar, ouvir, reflectir, apresentar, clarificar, resolução do problema, encorajar, resolução do problema, standardizar e negociar.

#### **2.2.1.3. Relacionamento interpessoal directivo**

Nos modelos de comportamento interpessoais directivos, o supervisor assume uma postura de autoridade formal sobre o formando, com vista a convencer o formando através da persuasão. Para se usar estratégias directivas, segundo Glickman, o supervisor deve possuir um elevado conhecimento e competência técnica sobre a prática, de modo a impor a sua autoridade.

Neste cenário é o supervisor que finaliza a discussão, mostrando claramente as mudanças que espera do seu formando. Para o formando é importante o cumprimento das directrizes, pois sabe de antemão as consequências mais prováveis.

Assim, o modelo comporta as seguintes fases da entrevista entre supervisor e formando: ouvir, clarificar, ouvir, resolução do problema, dirigir, clarificar, padronizar, e reforçar.

Em suma, Glickman (1985: 152) refere que os comportamentos interpessoais directivos devem ser utilizados: "quando os professores não sabem muito sobre um assunto, mas, o supervisor sim.. Se o supervisor conhece o problema e os professores não,

então deve ser usada uma abordagem directiva. Quando os professores não estão envolvidos em pôr em prática uma decisão, mas sim o supervisor. Se o supervisor for responsável pela decisão e os professores não, então será mais indicado a utilização de uma abordagem directiva. Quando o supervisor se preocupa com os resultados e os professores não. Quando as decisões não preocupam os professores e preferem que o supervisor assuma a tomada da decisão, será mais indicada a utilização da abordagem directiva. Numa emergência, quando o supervisor não tem tempo para reunir com os professores, deverá ser usada a abordagem directiva".

Há uma finalidade comum às diferentes estratégias, apoiar o formando para melhorar a sua aprendizagem de como ser professor, atendendo ao grau de desenvolvimento do formando, às suas características e ao seu nível de conhecimento. Esta situação exigirá do supervisor um conjunto muito vasto e diferenciado de conhecimentos que lhe permitem escolher pelo tipo de relações mais adequado.

### **2.2.2. Cenários de Supervisão**

Vamos proceder à apresentação dos cenários de supervisão da autoria de Alarcão e Tavares na obra "Supervisão da prática pedagógica/Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem" (1987), a saber: cenário de Imitação Artesã, cenário Behaviorista, Cenário de Aprendizagem por Descoberta Guiada, Cenário Clínico; Cenário Psicopedagógico, "Outro Cenário" e Um Cenário Integrador.

#### **2.2.2.1. Cenário de Imitação Artesã**

Este cenário assenta nas crenças da imutabilidade do saber, perpetuação da cultura, no poder da demonstração como forma de ensinar e da imitação como forma de aprender. A liderança autocrática caracteriza a relação supervisor/formando, em que o poder e a autoridade do supervisor sustentam a relação mestre/aprendiz, tal como sucedia na oficina medieval.

As intervenções formativas baseadas neste paradigma, defendem que, para formar um educador competente, é necessário que este tenha tido oportunidade, no decurso da formação, de praticar em contacto com um profissional modelar "que saiba como fazer e transmita a sua arte ao neófito", Alarcão e Tavares, (1987: 20).

Muito embora se considere que do ponto de vista da formação de professores este cenário está ultrapassado, pois é limitativo em termos de criatividade e de inovação e privilegia a reprodução homogênea de técnicas de ensino é ainda prática frequente colocar os futuros professores em situação de observação de aulas de professores considerados competentes e com sucesso educativo. No entanto, devemos sublinhar que esta situação deve ser perspectivada, a nosso ver, como uma forma de observar, analisar e reflectir, sobre a actuação de "bons professores" em contexto educativo, assim como observar a própria dinâmica interactiva do acto educativo.

Esta concepção mergulha as suas raízes na visão tradicional da escola que será transmitida às gerações mais jovens, ainda não excluídas do nosso contexto formativo inicial.

#### 2.2.2.2. Cenário Behaviorista

A orientação decorrente deste cenário assenta no Behaviorismo, corrente psicológica criada por Watson em 1913 nos E.U.A., centra-se em preocupações ligadas com competências que o futuro professor deve adquirir para encarar a futura profissão. Parte do princípio que há uma relação causal entre o processo e o produto. É importante identificar adequadamente as *características do bom ensino*, nomeadamente os métodos e as técnicas mais eficazes.

Este cenário fundamenta conceptualmente a técnica psicopedagógica do micro-ensino, empregue para a análise de determinadas tarefas, a fim de serem demonstradas e explicadas aos formandos. Esta técnica, não obstante as vantagens ao nível do treino de competências do formando no conhecimento de conteúdo, foi criticada porque simplificava excessivamente a complexidade do acto educativo, sobretudo as variáveis próprias da diversidade dos contextos educativos. Era impossível controlar todas as variáveis participativas na relação causal entre o ensinar e o aprender.

As estratégias de supervisão pretendiam o controlo da aprendizagem e da sua aplicação pelos futuros professores, após a identificação das competências indispensáveis a um bom professor. O processo supervisivo era considerado como uma experiência laboratorial. Ao supervisor era solicitado propiciar feedback e em algumas situações reforçar comportamentos bem sucedidos.

### 2.2.2.3. Cenário de Aprendizagem por Descoberta Guiada

As atenções dos especialistas da área passam a centrar a sua investigação no estudo da análise do processo ensino-aprendizagem. Assim, o enfoque transfere-se do professor-modelo como factor de sucesso educativo para os modelos de ensino capazes de promoverem o sucesso educativo. Pretendia-se para além do efeito directo do ensino do professor sobre a aprendizagem do aluno, explicar o *como* e o *porquê* desse efeito.

Na aprendizagem pela descoberta guiada, os futuros professores devem conhecer vários modelos teóricos e observar vários professores em interacção com os seus alunos, em diferentes situações, antes do início da prática pedagógica. Sublinhe-se que esta observação não tem como objectivo imitar um “bom” modelo, mas antes, observar as interacções estabelecidas entre os professores e os seus alunos, como defendia Dewey (1974), antes de iniciar o estágio pedagógico. Ao indivíduo em formação concede-se um papel mais activo que se traduz na capacidade de observar, intuir e reflectir, por oposição à atitude de aceitação passiva e reprodutiva de um modelo imposto. É fundamental que os conhecimentos sejam abordados tendo em consideração a dimensão teórico-prática. A relação supervisiva ganha uma visão distinta da anterior. O supervisor surge como um guia de todo o processo, no qual o formando fará a sua aprendizagem como sujeito participante na construção do seu próprio conhecimento.

Esta orientação valoriza o desenvolvimento da investigação e a reflexão acerca dos contextos onde se realiza a aprendizagem, através uma atitude reflexiva sobre a prática, os contextos onde ocorre a prática e as questões morais, éticas e políticas que lhe estão subjacentes. A aquisição de capacidades técnicas da profissão são um meio que conduzirá aos objectivos propostos.

Nesta formação procura-se preparar professores com capacidades que lhes possibilitam a análise da sua própria acção em termos dos efeitos que a escola e a sociedade têm sobre os alunos. É dada uma prioridade aos objectivos educativos, sem negligenciar as capacidades técnicas.

Comparativamente ao anterior, este modelo desloca o seu enfoque do professor para o processo educativo. A dificuldade deste procedimento é a integração das componentes teóricas com as de ordem prática, na senda de Dewey, a fim de evitar que a teoria se afaste da prática e da realidade educativa com a qual se relaciona ou tem de relacionar (Alarcão e Tavares, 1987).

Refira-se ainda, que a observação e análise de aulas apresenta-se como um processo de formação exterior ao formando, consequentemente, não o compromete com o processo de mudança, uma vez que a análise de situações educativas são exteriores ao próprio indivíduo.

#### 2.2.2.4. Cenário Clínico

De acordo com Goldhammer *et al.* (1980) e Alarcão e Tavares (1987), as estratégias de supervisão baseadas na mera observação e discussão de aulas eram insuficientes para o desenvolvimento do futuro educador. As situações práticas analisadas eram, na sua maioria, exteriores aos formandos, daí as reais dificuldades dos formandos em obterem respostas compatíveis com as suas necessidades.

Estes investigadores desenvolveram uma nova perspectiva, na qual o futuro educador passa a ser o agente dinâmico do seu processo de formação, tendo o supervisor como função ajudá-lo na análise e no repensar da sua própria forma de ensinar. A prática supervisiva centra-se no estudo das situações reais, ou seja, analisam-se as situações de ensino-aprendizagem que sucedem num determinado contexto cultural e social. Surge aqui uma nova metodologia para investigar os problemas reais que se verificam em contexto de sala de aula e as condições da sua ocorrência. Daí o supervisor e o formando reflectirem sobre os problemas, com vista a encontrarem as explicações e as soluções mais ajustadas.

Nesta perspectiva, a relação supervisor-formando exige uma reflexão conjunta, de modo a tomarem decisões prospectivas, tendo como base critérios estabelecidos conjuntamente. Mas para que a supervisão se processe numa perspectiva de resolução de problemas é preciso um clima relacional adequado, pois as soluções requerem um debate das crenças, dos saberes e das expectativas da cada um dos sujeitos.

Esta modalidade supervisiva proporciona, por um lado, a integração de saberes para a solução dos problemas concretos da prática e a promoção de competências relacionais pelo confronto entre diferentes posições e a negociação de saberes distintos.

A metodologia deste cenário baseia-se em ciclos de supervisão, nos quais o supervisor e o formando discutem em conjunto possíveis soluções para problemas detectados na prática e planificam e definem objectivos no encontro de pré-observação na fase pré-activa. Num segundo momento do ciclo prático, a fase interactiva de realização

das acções, a função supervisiva diz respeito à observação para recolha de informação acerca dos procedimentos na acção.

Finalmente, o último momento, na fase pós-activa, dá-se o encontro de pós-observação, de reflexão sobre a acção no qual, supervisor e formando analisam os dados recolhidos na observação, utilizando estratégias de reflexão e procurando as causas de sucesso ou insucesso das acções, tendo como base os objectivos formulados. Esta fase tem como meta tornar consciente o tipo de conhecimento produto da análise conjunta.

Conforme afirmam Alarcão e Tavares (1987: 34) pode “comparar-se a uma forma de *ensinar*, na qual estão presentes “três elementos básicos no ciclo de supervisão clínica: planificar, interagir e avaliar”.

#### 2.2.2.5. Cenário Psicopedagógico

Este modelo de supervisão baseia-se em pressupostos resultantes de um conjunto de princípios psicopedagógicos das teorias desenvolvidas pelos autores que se debruçaram sobre as leis de desenvolvimento humano e da aprendizagem, tais como Piaget, Bruner, Vygotsky e Ausubel.

Nesta perspectiva a função do supervisor é idêntica à função do professor com os seus alunos. Num clima de encorajamento, o supervisor deve ensinar conceitos e promover no futuro professor capacidades e competências para as funções docentes. Nas duas situações está presente a dimensão relacional, tendo o supervisor influência directa nas aprendizagens do formando futuro professor e este, na aprendizagem dos seus alunos. No entanto, como referem Alarcão e Tavares (1987: 36), “a relação do supervisor com o professor é diferente da relação do professor com os alunos”. Essa diferença reside no facto de entre supervisor e o professor a relação poder ser mais dialogante, porque se trata de uma relação entre adultos.

Ao defender a ideia de uma relação entre ensino-aprendizagem baseada na identificação e resolução dos problemas da prática, a proposta não se limita à problemática da formação na prática pedagógica, salvaguardando também a sua relação com a componente psicopedagógica de carácter teórico.

Este cenário aponta para o desenvolvimento de um conhecimento no educador, que abrange um saber técnico para o exercício da função docente e uma intencionalidade de

compreensão das acções, que imprime um valor epistemológico e uma especificidade própria do saber profissional.

Segundo Stones (1984), a formação inicial dos educadores deve passar por três fases: conhecimento, observação e aplicação. Neste contexto, os conhecimentos teóricos permitem a observação de situações diferenciadas com que o futuro educador se deve confrontar, para as melhor entender e delas retirar um significado.

Conforme Alarcão e Tavares (1987: 38) “vem após o conhecimento e observação e assenta numa relação dialéctica entre a teoria e a prática”. Neste modelo a supervisão assenta fundamentalmente num ciclo de três etapas: preparação da aula com o formando; discussão da aula do formando; e avaliação do ciclo de supervisão. O modelo em questão, privilegia, principalmente, o desenvolvimento de um profissional que passa do *saber* ao *saber-fazer*.

Este cenário apresenta algumas limitações, pois não foca a reflexão do formando sobre si próprio, como pessoa. É no cenário que Alarcão e Tavares (1987) concebem como *cenário pessoalista* que se vai valorizar esta componente da formação.

#### 2.2.2.6. Cenário Pessoalista

A perspectiva pessoalista surgiu das reflexões no domínio das ciências humanas, principalmente da Fenomenologia, da Psicologia do Desenvolvimento, da Antropologia Segundo Alarcão e Tavares (1987), as teorias do desenvolvimento de Piaget, Kohlberg e Loevinger foram imprescindíveis para a compreensão da necessidade de uma formação, que tenha em consideração o grau de maturidade psicológica e o desenvolvimento pessoal dos formandos para a promoção de um nível mais elevado de competência profissional. Neste cenário, a formação deve contemplar o grau de desenvolvimento humano dos educadores em formação, abrangendo não só as dimensões do *saber* e *saber-fazer*, mas também as percepções, sentimentos e objectivos dos formandos, como componentes fulcrais do processo de auto-construção de qualquer indivíduo.

Com este modelo, as estratégias de supervisão devem passar pela organização de experiências e pela ajuda aos formandos a reflectir sobre elas e as consequências nos alunos e nele próprio. As estratégias de encorajamento do supervisor facilitam a aprendizagem e ocorrem num clima relacional propício.

Em relação ao clima de encorajamento, Tavares (1990: 18) refere que o processo de ensino-aprendizagem deve ser “um processo de desenvolvimento que deve levar a uma mudança no seu profundo, (o *self*) do sujeito, dos seus esquemas mentais, das suas atitudes, dos seus comportamentos e contribuir para a mudança dos outros e da sua envolvente psico-social de uma maneira mais consciente e responsável no sentido de construir um mundo melhor, mais humano”.

Assim, esta perspectiva conduz a uma dinâmica facilitadora de um processo de descoberta pessoal do formando, com vista a uma procura de equilíbrio e de evolução, numa atitude de um ser em devir, num processo de auto-formação continuado, que visa o desenvolvimento dos professores em formação, os seus sentimentos, percepções, constructos cognitivos e objectivos, a partir da organização de experiências que os próprios formandos vivenciem levando-os a reflectir sobre elas.

\*\*\*

Em síntese, todos estes cenários têm elementos que se interpenetram no desenvolvimento conceptual de cada um deles, no entender de Alarcão e Tavares, no entanto, existem alguns aspectos do processo de supervisão distintos que os caracterizam.

#### 2.2.2.7. Outro cenário possível

Em conformidade com outros autores, Alarcão e Tavares (1987) conceptualizaram um cenário denominado “*outro cenário possível*”, após esta sistematização dos cenários de supervisão pedagógica. Perspectivam-no como um processo interactivo entre o futuro professor na sua dimensão de pessoa, adulto e ser em desenvolvimento, com ele próprio na situação de aprendente e com o supervisor também ele como pessoa, adulto em desenvolvimento e aprendente, apesar da sua experiência.

Consideram a aprendizagem e o desenvolvimento como dois factores que se influenciam mutuamente, e que o professor torna-se responsável pelo desenvolvimento dos seus alunos, com a co-responsabilização do supervisor.

A supervisão surge como um processo que através da reflexão, análise de conceitos, exploração de atitudes e sentimentos, análise de modelos, jogos de simulações, resolução de problemas, execução de tarefas, se facilita a aprendizagem do futuro professor (Alarcão

e Tavares, 1987). De acordo com estes autores, os modelos de supervisão, independentemente dos pressupostos teóricos subjacentes, apresentam aspectos importantes para a formação de professores, desde que promovam o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

#### 2.2.2.8. Uma outra perspectiva de supervisão: um cenário integrador

No âmbito desta problemática, surge um outro cenário de supervisão no nosso país com Sá-Chaves (1994), num estudo desenvolvido no âmbito do seu doutoramento, que a autora apresenta como um *cenário integrador*. A autora defende um modelo de supervisão de tipo *não standard* e, que surge como uma síntese integradora das diferentes perspectivas de supervisão, adequada para cada situação e que pretende destacar, em cada uma delas, os atributos que definem o tipo de conhecimento e /ou de competência, que se deve ter em consideração “na relação entre professor e o aluno, mas quando este aluno está na situação especial de aprender a ser professor” (Sá-Chaves, 1994: 14).

Concordamos com Sá-Chaves (1994) quando perspectiva que alguns modelos de formação concebem o perfil de profissional como um tipo de competência simplista, a fim de reproduzir conhecimentos e valores subjacentes a esses próprios modelos. Estes últimos modelos promovem a construção de conhecimento, a partir da reflexão sobre a sua própria experiência, “reconhecendo-a como outra instância de conhecer, quando confrontado, o conhecimento dela emergente com os referenciais teóricos que os paradigmas constituem. Estes procedimentos constituem aquilo que habitualmente se designa na literatura como prática reflexiva e que é, nesta conformidade, um outro nome para o exercício do conhecimento profissional não standard” Sá-Chaves, (1994: 143).

A natureza do conhecimento que se constrói neste processo é influenciada pelos estilos de supervisão e de relação interpessoal entre o supervisor e o formando. Segundo Sá-Chaves (1994:149) “a construção de conhecimento na relação supervisor-supervisionado é muito mais do que um conflito cognitivo (...) mas sim uma procura de acerto nos significados pessoais atribuídos que poderá querer dizer uma partilha de entendimento que, quando realizado ao nível do simbólico e da abstracção, poderá significar compreender, aceitar e aprender”.

Conforme a autora, e retomando uma ideia *Schoniana*, “o supervisor é também um profissional experiente, possuidor de um conhecimento prático, que lhe possibilita meter-

se por dentro das situações problemáticas, incertas e ambíguas, lidar com elas com soluções tácitas que estabelece no próprio acto de solucionar, num exercício estratégico e, como tal, não *standard*, ao deixar-se acompanhar nesse exercício dialogante com a situação, com os materiais e consigo mesmo, pelo candidato a professor permite que, lado a lado, também este dialogue, questione e reflecta“ Sá-Chaves, (1994: 149).

Estamos convictos que Sá-Chaves aponta para um estilo de supervisão que visa a construção e (re)construção conjunta de saberes, pelo supervisor e pelo supervisionado através de procedimentos de reflexão partilhada, mas que se distingue das anteriores, pois integra-os numa perspectiva reflexiva e conjunta que procura soluções para problemas complexos e reais que as situações comportam.

\*\*\*

Esta sistematização dos modelos e dos cenários no contexto da supervisão pedagógica clarifica os aspectos a que cada um dá mais ênfase.

Corroboramos a opinião de Alarcão e Tavares (1987: 42), segundo a qual “estes cenários não se excluem mutuamente, pelo contrário interpenetram-se”. Os modelos de supervisão, independentemente, dos pressupostos teóricos, apresentam aspectos válidos para a formação dos futuros professores, desde que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional. Independentemente do modelo que se possa adoptar, o mais importante é capacitar o futuro professor para o exercício das funções docentes, já sem a ajuda do supervisor.

Após a sua formação inicial, o recém profissional confrontar-se-á com um conjunto de situações que exigirão a tomada de decisões conscientes e reflectidas, daí ser necessário que na formação inicial, se tenham promovido capacidades conducentes à autonomia do professor, ou seja, à capacidade de tomar decisões conscientes e responsáveis, após a consideração dos factores e das suas consequências. Esta tomada de decisões “pressupõe um distanciamento que permita uma representação mental do objecto de análise, a reflexão é no dizer de (...) Dewey (1933), uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação, activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica” (Alarcão, 1996: 175).

Partilhamos da opinião de Alarcão, pois entendemos que reflectir implica procurar compreender o porquê das atitudes, das acções ou dos fenómenos sobre os quais incide o nosso pensamento, segundo referentes, que são os nossos saberes teóricos e práticos.

Na formação de professores, a reflexão não pode ser apenas uma questão de mera adopção de um corrente actual, mas sim, uma forma de cortar com a rotina e permitir a análise de outras opções para cada situação, rompendo com a postura de aceitação do pensamento dominante sobre uma dada realidade. Neste âmbito, não devemos esquecer que o movimento para o desenvolvimento da autonomia do aluno, implícito na nova Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), aparece quase simultaneamente, com o movimento de formação de professores reflexivos (Cardoso *et al.*, 1996).

Decorrente da nossa experiência como professora cooperante da Prática Pedagógica, constatámos que os formandos no início das Práticas Pedagógicas, genericamente, não têm um número significativo de experiências que permitam alterar as suas práticas através da reconstrução/reconceptualização das experiências anteriores. É importante que o processo reflexivo se desenvolva gradualmente, começando por situações mais simples e de uma forma gradual, para níveis mais complexos de reflexão.

O formando, no início do processo supervisivo, possui uma perspectiva deste processo baseado na matriz sociocultural dominante que se caracteriza pelo entendimento de que é na Prática Pedagógica, e através do saber inquestionável do supervisor, que se alcançam as respostas para a resolução das questões subjacentes à acção educativa. É uma representação social da formação que valoriza os aspectos técnicos e instrumentais da formação. De acordo com Zeichner (1993), compete ao supervisor estimular nos seus formandos, futuros professores, as capacidades de reflexão sobre a sua prática com vista a melhorarem-na, responsabilizando-se, e deste modo, pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesta linha de pensamento, consideramos ser impossível encontrar um modo de actuação supervisivo que se identifique somente com um modelo puro de supervisão. Julgamos que o processo supervisivo, na formação de professores, promove algumas das componentes oriundas de diferentes modelos aqui apresentados, numa perspectiva evolutiva do desenvolvimento profissional.

No início da prática pedagógica, o formando é inexperiente, daí considerarmos que esta deve começar com a integração do futuro profissional na escola como instituição e na

comunidade onde esta se integra. A fim de compreender as opções educativas da escola, é imprescindível o conhecimento da escola e dos seus contextos e este deverá ser objecto de reflexão do formando na procura do significado dos seus valores.

O formando entra na sala de aula e observa professores em acção, com o intuito de compreender o modo de actuação educativa dos professores observados, através da reflexão com os pares e o supervisor, constituindo o passo seguinte, nesta óptica de formação. Compreender os modos de actuação de acordo com os referentes teóricos, nomeadamente, das teorias sobre o ensino e a aprendizagem e sobre o desenvolvimento psicológico, são o objecto de reflexão, nesta etapa de formação.

Por fim, e numa fase posterior, o formando em situação de actuação educativa, tem como objecto de reflexão tudo o que estiver directa ou indirectamente ligado com esta situação: conteúdos, contextos, finalidades de ensino, conhecimentos, capacidades a desenvolver nos alunos, factores que funcionam como obstáculos à aprendizagem, processo de avaliação, a razão de ser professor e os papéis que este desempenha (Alarcão, 1996).

A supervisão da prática pedagógica, tem como finalidade o desenvolvimento profissional e pessoal do formando, futuro professor, através de um processo de aprendizagem crítica e construtiva do seu próprio conhecimento e do questionamento dos conceitos teóricos subjacentes às práticas.

### 3. Prática Pedagógica no Contexto da Formação Inicial

“Em poucos anos a formação inicial não conseguia desenvolver todos os domínios exigidos a um verdadeiro profissional. É assim necessário escolher, limitarmos ao essencial!

Mas o que é essencial? É por certo uma série de competências de alto nível taxonómico, que preparam para colocar e resolver problemas complexos. Estes são, com efeito, demasiado diversificados e variáveis para que possam ter esperanças de dar aos professores principiantes uma panóplia de soluções preconcebidas.

É necessário romper com a lógica tradicional das escolas normais, deixar de introduzir modelos didácticos ortodoxos para desenvolver estratégias de ensino à medida das necessidades.

Isto não quer dizer que a formação deva ser, acima de tudo, conceptual ou metodológica. É evidente que o professor principiante deveria dominar suficientemente os gestos *profissionais* para se sentir à vontade numa sala de aula e, conseqüentemente, ser capaz de progredir e aprender. Ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas poderemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa de nadar e uma só, e uma que prepare a pessoa a sentir-se bem dentro da água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos, a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar.”

(Perrenoud, 1993: 148)

#### 3.1. Introdução

As práticas, tanto a prática pedagógica educativa, como a pedagogia da prática (aulas práticas ou teórico/práticas), assumem indiscutivelmente, um lugar de destaque num curso de formação de professores. Zabalza (1987) atribui-lhes um importante significado curricular e Vonk (1985) considera-as como o verdadeiro coração da formação dos professores.

Sendo as Práticas Pedagógicas uma das vertentes fulcrais da nossa investigação, consideramos importante debruçar-nos sobre os pressupostos da formação inicial dos futuros professores, durante a sua passagem pelas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, e assim, salientar a preocupação que nos assiste na formação reflexiva dos mesmos.

Iniciamos este tema pelo modelo apresentado por Gimeno (1980). Este modelo introduz, por etapas progressivas, o formando, futuro professor, no ambiente escolar e didáctico, colocando-o em contacto directo com os intervenientes da acção didáctica e assumindo uma responsabilidade progressiva. Para alguns autores, a sua introdução coloca alguns dilemas que Applegate (1985) designa de institucionais e individuais. Ao nível institucional, debate-se a colaboração administrativa entre escolas e universidades, reconhecendo-se o papel positivo que os professores com experiência podem desempenhar na formação inicial de professores. Autores como Cliff e Say (1988) descreveram alguns

modelos possíveis. A nível dos individuais, discute-se a preparação dos elementos intervenientes, caso das expectativas, interesses e motivações dos alunos, dos orientadores, etc. Relativamente a estes últimos, defende Applegate (1985) que o professor orientador é o que tem mais contacto com os alunos formandos.

Fernandez e Pacheco (1990) propõem uma prática pedagógica assente em sete etapas:

a) Na primeira fase, debate de experiências dos alunos, futuros professores, em relação ao modelo de professor. O objectivo é aproveitar o *background* vivencial que possuem os estudantes, enquanto alunos (Estrela e Estrela, 1977);

b) Na segunda fase, levantamento dos interesses/preocupações dos alunos em relação ao processo ensino-aprendizagem. Pretende-se levar o estudante a tomar conhecimento de si próprio, o que levará a uma inventariação de questões didácticas;

c) Na terceira fase, recolha da opinião dos professores com experiência. Consiste na confrontação do aluno, futuro professor, com os professores das escolas, onde futuramente irão leccionar, contribuindo, assim, para uma tomada de consciência dos outros (professores e alunos) para a resolução de problemas anteriormente formulados. Também se pretende, a incorporação do conhecimento prático dos professores na formação inicial, recolhendo a experiência individual de cada professor contactado, experiência crucial porque delimitada pelo contexto escolar;

d) A quarta fase, consiste na observação de questões já discutidas, mas consideradas úteis para a prática profissional do professor. Em virtude da inexistência de protocolos com as escolas e de generalizar as observações a todos os alunos, opta-se pela gravação e posterior discussão das aulas;

e) A quinta fase consiste na procura de informação e discussão. Aos alunos é-lhes solicitada a realização de leituras com vista à obtenção de elementos teóricos que os ajudem a solucionar problemas práticos;

f) A sexta fase é a da integração pessoal. Aos alunos é pedida uma reflexão e interiorização dos conhecimentos adquiridos e construídos, bem como das experiências vividas, sabendo que cada professor tem os seus próprios critérios para filtrar a formação que adquire;

g) Na sétima fase, os autores propõem uma aprendizagem por intervenção numa situação simulada, pois os alunos não têm acesso a práticas lectivas reais, excepto no ano

de indução. Pretende-se a preparação das aulas, através da discussão de grupo e da execução supervisionada e avaliada por sistemas de observação.

O candidato a professor é um indivíduo em desenvolvimento, dotado de uma determinada maturidade psicológica, através da qual irão ser filtradas, analisadas e processadas, nomeadamente, as situações que se relacionam com a realidade profissional, no decurso da prática pedagógica. Durante a formação inicial, a inclusão dessas situações, é uma oportunidade por excelência para elaborar uma estratégia educativa. Uma vez que, aquando da entrada na instituição formadora, os formandos podem já apresentar certas características pessoais capazes de evoluir ao longo do tempo e que se repercutem na sua eventual competência pedagógica. Torna-se pois fundamental a intervenção realizada neste período de modo a otimizar o seu processo de desenvolvimento e a promover a eficácia profissional.

As experiências dos futuros professores estão relacionadas com as suas expectativas sobre o ensino, com o comportamento que assumem, com a sua área vocacional mas, também, com a própria escolha da carreira. Consequentemente, os sistemas de formação enfrentam a tarefa urgente de substituir os saberes e enquadramentos teóricos e práticos, adquiridos e transmitidos de geração em geração, cuja incidência na construção do professor e nas concepções relativas aos estágios pedagógicos são de notória importância, por outros que permitam aos indivíduos que se encontram na situação de estudante, reconstruir o papel do professor à luz da fundamentação conceptual e de uma prática reflexiva.

As bases de um processo educativo responsável pela formação de professores competentes deve ter em consideração uma escolha criteriosa de currículos, de métodos de ensino, mas antes de mais, uma articulação dos conteúdos, dentro de uma perspectiva global que entenda a educação como forma de promover o desenvolvimento pessoal.

Presumindo-se existir uma relação entre as características pessoais e a capacidade de lidar com êxito em situações complexas que se traduzem numa maior capacidade pedagógica é plausível supor que a activação do desenvolvimento psicológico pode ajudar a otimizar as condições de construção do conhecimento pedagógico, mas também permitir aos futuros professores o benefício desta intervenção em função das suas características específicas.

Sublinhe-se que a activação do desenvolvimento psicológico tem como principal objectivo o desenvolvimento dos estudantes, dentro das suas possibilidades, para estádios de nível superior que contribuirão para assegurar a sua maior eficácia como professores. A eficácia destes programas de formação depende da existência de modelos teóricos consistentes acerca do desenvolvimento do adulto, com base nos quais possam ser formulados, e que sirvam de quadro de referência em função de resultados práticos.

### **3.2. Prática Pedagógica**

A prática pedagógica constitui uma experiência unificadora e crucial da maior parte dos contextos de formação de professores, dando a oportunidade aos indivíduos de explorar e de integrar o que aprenderam, antes de se tornarem profissionais (Karmos e Jacko, 1977). Apesar do papel determinante atribuído à prática pedagógica, a pesquisa acerca deste processo é ainda incipiente.

Apesar do pouco que se conhece, interessa destacar alguns aspectos positivos, tais como a maior discriminação de diferenças individuais entre os alunos, o maior número de atitudes positivas face aos jovens e um maior empenhamento na carreira do professor.

Há aspectos que não podem ser negligenciados, como a diferença entre a experiência que o futuro professor está a viver nesta etapa da sua formação e os objectivos que esta se propõe, assim como a diferença existente entre a percepção que ele tem da sua experiência e aquela que lhe é fornecida do exterior pelos formadores que o acompanham e se responsabilizam pela validação do seu resultado.

Saliente-se que a ideia de aquisição de eventuais competências, outrora prosseguidas como estados finais e como objectivos a alcançar, que eram particularmente privilegiadas durante os períodos de estágio foram rejeitadas pela abordagem desenvolvimentista. É nesse sentido que Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983) sugerem a importância de fornecer contextos formativos diferentes, nomeadamente, aplicando estratégias diversificadas de supervisão durante os contactos com a prática, adequadas às necessidades e particularidades dos futuros professores.

Outros autores como Erdman (1983) apelam para que se abandone a visão do estagiário como um ajudante que assiste o professor. Esta não só se revela insuficiente para

estabelecer as necessárias conexões entre conhecimentos teóricos e prática educativa, mas também pôde conduzir a experiências deseducativas, opinião partilhada por Zeichner (1980). Este autor promove, em alternativa, a reflexão sobre a prática e o ensino em geral como um factor de desenvolvimento que ajuda a identificar as crenças educativas e a ligá-las à acção prospectiva, de modo congruente com os objectivos que delas decorrem.

Outro dos aspectos que condicionam o papel desempenhado pela prática pedagógica é a constatação de que seria bastante difícil incorporar um conjunto de atitudes, valores ou comportamentos aos formandos, aproveitando estes contactos com situações educativas reais, típicas de um ensino eficaz, pois, o carácter holístico e multidimensional que a actuação do professor envolve (inúmeros contextos, em relação aos quais se reporta ou onde se desenvolve), torna quase impossível determinar o que é, ou não, adequado fazer.

“Sendo a prática pedagógica um momento da formação inicial de professores em que estão em jogo, de modo interactivo, factores de natureza afectiva, cognitiva e relacional, o processo de acompanhamento/supervisão que nela se desenvolve deve-se basear, necessariamente, em relações interpessoais francas, abertas e em práticas, de forma a que seja criada uma atmosfera promotora de desenvolvimento dialéctico entre supervisor e supervisionado, vivendo, assim, uma situação de “transição ecológica” (Bronfenbrenner, 1979).

Neste âmbito, o supervisor deve perceber o formando e comunicar-lhe essa percepção, aceitando-o e compreendendo-o. Esta atitude empática procura ser enfatizada como facilitadora da interacção relacional e como estimuladora de desenvolvimento, bem como possibilita a reflexão sobre os processos comunicativos que devem estar presentes na supervisão de professores.

A formação de professores, tal como o processo de supervisão que lhe está subjacente, tem vindo a evoluir ao longo das décadas, como tivemos oportunidade de referir anteriormente. Esta evolução resulta não apenas da investigação, mas também como consequência das mudanças ideológicas e socioculturais verificadas. Actualmente, a formação de professores pode ser encarada como um processo de desenvolvimento do professor, quer em termos pessoais, quer profissionais, no sentido de ser capaz de responder cabalmente aos desafios colocados pela mutação da sociedade contemporânea,

bem como à incerteza, à instabilidade, à complexidade, à singularidade e ao conflito de valores que caracterizam o acto educativo.

A prática pedagógica, como campo específico da formação inicial, é o momento em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel, o de professor. Na interiorização gradual deste novo papel, o processo de supervisão a que o formando for submetido assume particular importância, já que pode constituir uma estratégia de promoção de desenvolvimento pessoal e profissional, se, como afirmam Alarcão e Tavares (1987: 18), for considerado como "um processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional".

É neste contexto de relações que o processo de crescimento pessoal pode acontecer a nível de todos os intervenientes na prática pedagógica, formandos, cooperantes, supervisores e alunos, já que os mesmos estão em constante desenvolvimento, embora a níveis diferentes. Existe uma relação dinâmica entre supervisão e desenvolvimento, que assume diferentes enfoques, conforme se trate de cada um dos sujeitos envolvidos. Para que tal suceda, é importante que o supervisor adeque as estratégias de ensino às características pessoais do futuro professor, diversificando-as, com vista a promover o desenvolvimento de competências técnicas, clínicas, pessoais e críticas que viabilizarão a sua posterior actuação como professor competente (Zimpher e Howey, 1987).

No entanto, a eficácia do processo de supervisão dependerá, em grande parte, das relações interpessoais e da atmosfera afectivo-relacional envolvente que esta gera. Esta atmosfera terá influência no trabalho do formando e anuncia, antecipadamente, o seu sucesso.

A concluir, reforçamos a ideia de que as redes interrelacionais que se estabelecem aquando do desenvolvimento do processo de supervisão, nomeadamente a nível do supervisor/ supervisado, possibilitam um maior sucesso nos resultados obtidos, facilitam a construção de conhecimento e promovem o desenvolvimento pessoal, social e profissional destes intervenientes no processo de supervisão.

### 3.3. Funções da Prática Pedagógica

Zeichner (1983) atribui à prática pedagógica quatro funções: a *socializadora*, a *relacional*, a *desenvolvimentista* e a *reflexiva* que serão objecto de análise no decurso deste ponto. Iremos precisar, embora ao de leve, estas componentes funcionais.

A prática pedagógica tende a constituir-se como espaço de socialização, na medida em que o formando, futuro professor, confronta as suas crenças, os seus valores, as suas tradições e as suas atitudes com as crenças, os valores, as tradições e as atitudes do sistema educativo e das instituições em que se integra a sua formação, sendo alertado para particularidades do "ser professor", em determinados contextos e momentos, como resultado do contacto com situações educativas concretas e da possibilidade de intervir de uma forma aproximada que vai caracterizar o exercício da profissão docente.

A pretexto de se contribuir para ajudar o formando a confrontar-se com as situações vigentes, por vezes, segundo Zeichner (1980), os formadores limitam-se a fornecer-lhe modelos de referência e uma certa coerção à aceitação dos padrões de actuação profissional do supervisor, situações derivadas do processo de avaliação inerente à prática pedagógica. Desta situação, podem resultar atitudes conservadoras e rígidas que nada contribuem para a prática formativa de teor mais reflexivo.

Segundo (Simões, 1994), o perigo do conservadorismo não se limita à simples adopção de metodologias tradicionais, mas sim à rigidez que poderá estar subjacente a um modelo de prática pedagógica que obteve sucesso num dado momento e contexto. Concebemos a prática pedagógica como um espaço de socialização e de integração social. O formando, de acordo com as suas possibilidades psicossociais, tentará responder aos desafios da nova situação e ao participar na organização da escola, deverá envolver-se num processo dinâmico de recriação dos valores, crenças, saberes e atitudes, alicerçada num conjunto de trocas e prestações que envolvem, na globalidade, formandos, cooperantes, supervisores, alunos e a própria escola como organização (Alves-Pinto, 1995).

Para além de um espaço de socialização é também um espaço relacional que deve actuar numa dinâmica inter-actuante.

A nossa experiência como cooperante das Práticas Pedagógicas V e VI permitiu-nos o registo de situações reveladoras de momentos de "euforia", contentamento, *stress*, de

angústia e ansiedade protagonizadas pelos formandos, quer no decurso da acção, quer posteriormente. A intensidade destes momentos depende do formando e da forma como decorreu este processo dialéctico. A situação de supervisão da prática pedagógica implica uma exposição total do formando perante o outro (alunos, colegas, cooperantes, supervisores e outros formadores, como docentes de Didácticas específicas), ou seja, é neste âmbito que se identificam algumas das crenças, o carácter implícito dos pressupostos da acção educativa do futuro profissional, bem como, as possíveis contradições da sua acção, perante os objectivos que pretende alcançar.

Relativamente às crenças sobre as funções dos professores, Rego (1999) verificou que as opiniões dividem-se entre os formandos:

i) de um lado, os candidatos a professores que consideram que o professor deve ser um transmissor de conhecimentos e possuir capacidade para responder eficazmente às questões dos alunos. Esta realidade conduz, frequentemente, a uma tentativa de imitação do "bom profissional", o que pressupõe a adopção de estratégias de ensino, muitas vezes, opostas aos princípios do formando e que não derivam de um processo crítico e reflexivo;

ii) e do outro lado, os formandos que consideram que o professor deve ser o impulsionador do conhecimento e do encorajamento dos alunos. É uma perspectiva mais humanista em relação aos seus alunos e consideram que o espaço de sala de aula pouco estruturado estimula mais à aprendizagem.

O contexto relacional exerce uma grande importância no processo de formação, daí, vários autores como Blumberg (1980), Alarcão e Tavares (1987) considerarem fundamental criar um clima relacional propício à reflexão, baseado nos princípios de Rogers (1950) e que se traduzem essencialmente numa comunicação aberta, autêntica, e congruente em atitudes de empatia e de encorajamento, em suma, numa colaboração e interajuda entre os intervenientes (formadores e formandos) no processo formativo.

Efectivamente, pensamos que a prática pedagógica deve ser um espaço relacional em que o formando e o supervisor dialoguem, num clima promotor do desenvolvimento, da capacidade de reflexão do professor sobre si próprio e sobre a sua prática pedagógica.

A presença da área de prática pedagógica nos planos curriculares da formação inicial de professores, fundamenta-se, pelos menos na última década, na ideia de que esta é

um espaço de desenvolvimento do formando a nível profissional. Mas alguns autores discordam (Thies-Sprinthall e Sprinthall, 1987) e não excluem a possibilidade da prática pedagógica poder constituir, em certos casos, um processo deseducativo. Designadamente, se a actuação do formando for condicionada pelos padrões educativos dos formadores e das instituições no contexto das suas funções relacionais e socializadoras, estamos perante uma função de desenvolvimento pessoal e profissional distorcida. Um efeito análogo pode surgir, se a perspectiva do formador se basear em dogmatismos. Também consideramos a avaliação como factor provocador de distorção do processo de formação, pois a colocação na vida profissional depende de uma classificação final que poderá conduzir a um relativo conformismo por parte do formando e mormente a uma menor capacidade reflexiva.

Em nosso entender, a prática pedagógica deve ser concebida como espaço de desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, um processo que envolva a pessoa do formando, numa diversidade de vertentes relacionadas com as formas de organização e apreensão dos conhecimentos, as crenças, os valores, os sentimentos e as atitudes do próprio formando, integrado no contexto que o envolve. Assim, a prática pedagógica só poderá ter uma função desenvolvimentista, quando se assumir como um espaço de reflexão do formando sobre si próprio no contexto profissional, com implicações no domínio do seu auto-conhecimento como pessoa e como futuro profissional. O formando situa-se no centro do processo formativo, destacando as suas reflexões pessoais relativas à sua prática educativa.

Na linha de pensamento de Erdman (1983), as perspectivas que não contemplam a intervenção do futuro professor, de forma que lhe seja possível não só actuar, mas afastar-se da sua prática para sobre ela reflectir, dificilmente terão viabilidade, em termos formativos, pois o formando sem esta atitude de distanciamento que lhe proporcione uma reflexão sobre a acção, não poderá atribuir significado a estas experiências. A reflexão é absolutamente necessária, a fim de evitar a atribuição de significados duvidosos que podem originar convicções inadequadas. É neste sentido, que à prática pedagógica é conferida a função reflexiva, já revelada nas anteriores funções descritas. A função reflexiva da prática pedagógica não se limita apenas à acção do formando em contexto de sala de aula. O paradigma que fundamenta a acção do formando na sala de aula, assente na aplicação do conhecimento científico, é criticado por Schön (1992), que propõe como

elemento crucial da formação a *epistemologia da prática*, que resulta não só da reflexão na acção e sobre a acção, mas também a reflexão sobre a própria reflexão.

Alarcão (1996: 17), em conformidade com Schön, defende que a epistemologia da prática “revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema.”

A mesma autora preconiza que a formação consiste em configurar a construção de um conhecimento pessoal e criativo, situado na acção, em que a competência do futuro professor traduz-se na capacidade de ajuizar sobre as suas resoluções e das consequências que delas advêm (Alarcão, 1996). Assim a prática pedagógica gera uma aprendizagem que é um elemento crucial no processo formativo.

#### **3.4. A área disciplinar de Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores: do Bacharelato à Licenciatura**

A concepção de formação subjacente aos cursos de formação inicial de professores valorizou, durante algum tempo, o domínio das competências técnicas fundamentais à inclusão do futuro professor na carreira profissional. As disciplinas de Prática Pedagógica eram concebidas como o espaço de aquisição das competências ligadas ao *saber-fazer*.

No entanto, nos últimos anos, tem surgido uma nova visão perspectivadora de um espaço na prática pedagógica como um terreno mais abrangente, não só como um campo privilegiado para a aquisição das competências técnicas mas para o desenvolvimento de capacidades de reflexão e de investigação provenientes da experimentação. Decorrente da importância destas duas vertentes, as instituições de formação de professores têm reflectido sobre os modelos de formação a adoptar.

A formação de professores do 1º Ciclo, a nível nacional, é promovida pelo sector público e pelo sector privado. No domínio público, encontramos cursos de formação de professores do Ensino Politécnico, através das Escolas Superiores de Educação (ESES) e no Universitário, através das Universidades, (inicialmente designados Centros de

Formação de Professores, CIFOP, e, mais tarde, através de unidades orgânicas de educação).

Em termos genéricos, poderemos afirmar que os modelos de formação implícitos nos planos de estudos das diferentes instituições diferem e não induzem o mesmo tipo de modelo organizativo de prática pedagógica quer a nível do bacharelato, quer ao nível da licenciatura, no entanto, mantêm em comum o facto de conceberem como modelo organizativo de Prática Pedagógica uma perspectiva integrada e progressiva.

Dado o relativo contraste entre os modelos de formação das diferentes instituições e sectores, seria pertinente analisar as semelhanças e as diferenças, os intervenientes e as respectivas funções, o horário e créditos atribuídos a cada disciplina, a interligação entre a teoria e a prática, as tendências diferenciadoras entre os planos de estudo; saber até que ponto as instituições públicas e as instituições privadas perspectivam o mesmo tipo de perfil de saída docente ou, se, pelo contrário, produzem figuras profissionais relativamente contrastadas; interessava também realçar a importância atribuída aos diversos domínios disciplinares, nomeadamente, às Expressões, às Ciências da Educação, às Ciências Sociais e Humanas, ao Meio Físico e Social, à Língua Portuguesa, à Matemática, à área de Apoio Técnico-Didáctico, à Prática Pedagógica e demais disciplinas.

Por outro lado, no âmbito específico do espaço da Supervisão da Prática Pedagógica, na estrutura curricular organizativa há que analisar as funções e papéis das figuras do supervisor e do cooperante da Prática Pedagógica, o nível de intervenção de cada um destes elementos, o relacionamento entre o supervisor, cooperante e formando, os níveis de conflito, as dissonâncias epistemológicas e os processos de reflexão adoptados. Investigar, por exemplo, se trata de um processo conjunto (supervisor/cooperante/formando); um processo aditivo, em que os formandos têm de fazer a síntese; ou, pelo contrário, um processo bipolar (cooperante/formandos e supervisor/formandos). Ao nível dos formadores, proceder à análise dos critérios para a sua selecção seguidos pelas Instituições formadoras (concurso ou convite e quais os indicadores de selecção: a experiência, as habilitações académicas, ambas, o envolvimento em projectos de investigação ou até a simpatia). E, finalmente, ao nível das instituições de formação, saber a tipologia dos protocolos estabelecidos entre as Instituições formadoras com as Escolas Cooperantes, os critérios de selecção das escolas e dos cooperantes.

As questões propostas e outras seriam imprescindíveis numa investigação mais abrangente e focalizada nas Práticas Pedagógicas, no entanto, o nosso trabalho de investigação incide num domínio mais específico da Supervisão das Práticas Pedagógicas V e VI na Universidade dos Açores, enquanto instituição formadora de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Apesar da especificidade do nosso trabalho, consideramos que a apresentação e confronto como outros modelos organizacionais da disciplina de Prática Pedagógica vigentes noutras instituições, nomeadamente, na Universidade de Aveiro, na Universidade de Évora e na Universidade do Minho, será de uma enorme pertinência e oportunidade para elucidação de aspectos similares ou contrários.

Consideramos oportuno, antes da apresentação do modelo organizativo das disciplinas de Prática Pedagógica do curso do Bacharelato dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, proceder a uma breve síntese sobre o curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no contexto açoreano.

O curso, objecto de análise deste estudo começou a ser ministrado na Universidade dos Açores, em 1988 e desde então, o seu Plano de Curso foi submetido a reajustamentos ou mesmo a revisões curriculares.

Por portaria nº 676-A/88, publicada em Diário da República a 10 de Outubro de 1988 foi autorizada à Universidade dos Açores a atribuição do grau de bacharel em Educação Infantil e Ensino Primário. E os referidos cursos entraram efectivamente em funcionamento no ano lectivo de 1988-1989.

Consequentemente, a 12 de Outubro de 1988 foi proposto o 1º Plano do curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, já na Universidade dos Açores através de uma unidade orgânica anexa desta universidade - CIFOP/UA - isto após o encerramento das Escolas do Magistério da Horta, Angra do Heroísmo e Ponta Delgada, até então responsáveis pela formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, então designado de Ensino Primário. O curso foi organizado pelo sistema de unidades de crédito, com prática pedagógica integrada nos três anos do Bacharelato.

No Pólo da Terra-Chã funcionou o curso de Bacharelato de Educadores de Infância. Neste pólo apenas funcionou um curso de Bacharelato do 1º Ciclo do Ensino Básico, com início no ano lectivo de 1992-93. No entanto, devido à exiguidade de recursos humanos na Terra-Chã e à necessidade de duplicação de recursos, por Despacho nº 37/98 de 23 de Fevereiro exarado pelo Magnífico Reitor, Professor Doutor Vasco Garcia, determinou-se

o encerramento do curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Terra Chã, prevendo-se gradualmente o encerramento do 1º ano, no ano lectivo de 1997/98, o 2º ano em 1998/99 e o 3º ano em 1999/2000. Foi salvaguardada a posição dos estudantes repetentes deste curso, ou seja, o pedido dos alunos e desde que reunissem as condições necessárias para o efeito, os estudantes que não conseguissem cumprir o plano de inscrições poderiam requerer a sua transferência para o Plano de Cursos de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico no Pólo Universitário de Ponta Delgada.

Desde esta data (1999-2000) está definido, dentro da política da Universidade dos Açores, que a Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo, a funcionar desde Outubro de 1998, está atribuída ao Departamento de Ciências da Educação em Ponta Delgada e que a Licenciatura em Educação de Infância está atribuída ao Departamento de Ciências da Educação, no Pólo da Terceira.

O curso, inicialmente leccionado no CIFOP, foi criado tendo em conta uma estruturação de 3 anos, levando à obtenção do Bacharelato de Professores do Ensino Primário, designação que posteriormente, conforme o Despacho nº8/92, DR nº 142, 2ª série de 23/6/92, sofreu uma alteração, dada a influência da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Reforma Educativa inerente em 1988, passando a denominar-se Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. A área científica do curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico é a Educação Básica Inicial.

No decurso da nossa análise faremos algumas incursões no domínio da instituição formadora, Universidade dos Açores, da formação de professores e ao nível do seu enquadramento institucional.

O Centro Integrado de Formação de Professores/Região Açores (CIFOP/RA) foi criado pelo Decreto-Lei nº 214/A/88, de 21 de Junho, que segundo Medeiros (1999:1) tinha “como finalidade a formação de professores para a educação pré-escolar e para os ensinos básico e secundário, a institucionalização de programas de formação em serviço e a actualização e formação contínua de profissionais da educação” e em fase de instalação com um quadro jurídico-institucional sem a abrangência académica fomentada no Decreto-Lei que o criou, daí a necessidade da Comissão Interina de Gestão, elaborar um documento onde se dava conta de um conjunto de problemas que impediam uma melhor qualidade pedagógica do Centro (consultar Relatório de Auto-Estudo, Processo de Avaliação do Curso de Bacharelato de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, ano lectivo de

1977/98). Após a reflexão interna entre o CIFOP/RA e o DCE com a Reitoria da Universidade dos Açores decidiu-se que, devido à dimensão reduzida de ambos (DCE e CIFOP/RA) e dados os limites dos recursos humanos e materiais da Universidade dos Açores, sobretudo em prol da qualidade docente, a integração do CIFOP/RA no Departamento de Ciências da Educação, unidade orgânica direccionada à Formação Inicial, à Profissionalização em Serviço e à Formação Contínua de professores, dos diferentes níveis de ensino. Consequentemente, o CIFOP/RA aguarda desde Setembro de 1996 a sua extinção oficial pelo Ministério de Educação e está desde aquela data, funcionalmente integrado no DCE.

O curso de Bacharelato de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico era constituído por 102 unidades de créditos e desenvolvia uma Prática Pedagógica integrada, desde o 1º Semestre até ao 6º Semestre do Bacharelato, com um Plano de Estudos proveniente de uma revisão curricular de 1995, publicada em 1996, por Despacho nº 32/96, publicado em Diário da República, 2ª série, nº 97, de 24 de Abril de 1996 (Anexo I). Este novo Plano de Estudos entrou em vigor desde o ano lectivo de 1995/96 e as alterações assentam no seguinte: a) na verificação de que nem todas as disciplinas de Didáctica específica sequenciavam as disciplinas base da área específica em que as mesmas assentavam; b) que as didácticas não podiam estar dicotomizadas no espaço integrativo da Prática Pedagógica, de forma particular as Práticas Pedagógicas V e VI, do 3º ano do referido curso; c) na constatação de alguma desarticulação entre os conteúdos das disciplinas e designação efectiva dessas disciplinas (*in* Relatório de Auto- Estudo, Processo de Avaliação do curso de Bacharelato de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, ano lectivo de 1977/98: 16).

A evolução científica nos domínios do saber contribuiu para que esta revisão curricular alterasse a terminologia das diferentes disciplinas, o seu posicionamento na sequência dos semestres, modificou a lógica da articulação das disciplinas, para além de inserir novas disciplinas e retirar outras.

Em suma, o curso estava organizado em disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas, com uma média de carga horária de 8, 9 e 10 horas, respectivamente. Formalmente, há equilíbrio entre os momentos teóricos e práticos da formação, aliás, verificados em planos anteriores.

Posteriormente, novos desafios eram lançados em consequência das transformações decorrentes do disposto na Lei nº 115/97, de 19 de Setembro de 1998, que alterou a Lei de

Bases do Sistema Educativo e a Circular da aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que, tendo em consideração a extinção dos Cursos de Bacharelatos dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, conduziu quer à conceptualização e feitura de um plano de curso de Licenciatura em Educação - 1º Ciclo de Ensino Básico, quer à elaboração de um Plano de Estudos complementar para obtenção da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo, este destinado aos estudantes inscritos no 3º ano daquele Curso. Em consequência, elaborou-se um Plano Transitório para um funcionamento temporal de dois anos.

Os estudantes do 4º ano, uma das populações alvo do nosso inquérito encontra-se temporalmente, sujeita às mudanças profundas que ocorreram na Universidade dos Açores, mais concretamente, no Departamento de Ciências da Educação. Estes estudantes pertencem ao curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Bacharelato). Os estudantes do 3º ano já pertencem ao novo Plano Curricular abrangido pela recém Licenciatura em Ensino Básico, em funcionamento desde Outubro de 1998.

Presentemente, em cumprimento do disposto no nº 3 do artº 4º do Decreto-Lei nº 173/80, de 29 de Maio, e após deliberação favorável do Conselho Científico da Universidade dos Açores, foi publicado o Plano de Estudos do curso de Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo, criado pela Resolução nº 2/98, do Senado da Universidade dos Açores, com a duração de oito semestres lectivos, com 174 unidades de crédito na totalidade. Este Plano de Estudos contempla a disciplina de *Prática Pedagógica* desde o 2º semestre do 2º ano até ao final do 2º semestre do 4º ano, aspectos contemplados no Despacho nº 17820/98, de 15 de Outubro publicado no Diário da República-II Série, Nº 238 (Anexo I).

### **3.5. O Modelo organizativo da Práticas Pedagógica do Curso do Bacharelato dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores**

Antes de nos debruçarmos sobre o modelo organizativo das Práticas Pedagógicas do curso de Bacharelato dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico interessava referir que a nossa opção pela descrição do modelo atrás referido, uma vez que o nosso trabalho de investigação tem como pano de fundo a supervisão das Práticas Pedagógicas V e VI que

foram percebidas pelas amostras dos estudantes, dos professores formados no CIFOP/RA e DCE, cooperantes e supervisores da Universidade dos Açores. Neste âmbito, as suas apreciações incidem sobre as concepções de modelos de Supervisão que poderão estar subjacentes às disciplinas em estudo, da sua formação em geral, das disciplinas de Prática Pedagógica V e VI, das actividades desenvolvidas neste domínio, das eventuais dificuldades observadas e sentidas e possíveis alterações estruturais e organizacionais.

A área de Prática Pedagógica dos cursos de Bacharelato do 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta-se como um todo sequencial e estruturado, segundo uma lógica processual de formação integrada e contínua, que contemplava um total de seis disciplinas de Prática Pedagógica ( PPI, PPII, PPIII, PPIV, PPV e PPVI), uma em cada semestre, onde o formando toma contacto directo com a realidade escolar e nela intervém, de forma mais acentuada, quando desempenha funções de docência, sustentadas por uma equipa multidisciplinar (supervisores, cooperantes e docentes de Didácticas) de docentes de áreas imprescindíveis a uma articulação transversal.

Ora, este modelo sequencial e contínuo, ao longo dos seis semestres, que permitiu um acompanhamento relativo das dificuldades dos formandos, não esteve eventualmente, isento de dificuldades e de reestruturações a nível de funcionamento e articulação.

Os conteúdos das disciplinas de Prática Pedagógica do curso do Bacharelato, nomeadamente, as Práticas Pedagógicas I, II, III e IV têm-se estendido, genericamente, pelas áreas de Psicologia Educacional, de Sociologia da Educação, de Desenvolvimento Curricular e por temáticas de teor científico das diferentes áreas programáticas do 1º Ciclo do Ensino Básico, para além da abordagem de temas ligados com o pensamento do professor, a investigação em educação e as dificuldades de aprendizagem.

Sublinhe-se que a responsabilidade de leccionação de dois dias de Práticas Pedagógicas, por parte dos formandos, verifica-se nas últimas duas disciplinas de Prática Pedagógica (V e VI). Não obstante, os formandos têm a oportunidade de leccionar de forma pontual, dependendo dos projectos delineados para essas disciplinas.

Vamos proceder a uma breve descrição dos núcleos temáticos de cada Prática Pedagógica do Bacharelato.

*A Prática Pedagógica I* pretende a integração da análise das questões da Sociologia Educacional com vista a promover condições favoráveis, ao futuro professor, de efectuar

uma reconstrução da realidade educativa baseada numa dimensão mais abrangente, capaz de articular questões de tendência macro e micro-sociológicas, cujo enfoque mais acentuado deve ser no conhecimento da Escola como um sistema organizado e no que concerne ao nosso estudo, como Escola Cooperante. A carga horária é de 3 horas semanais.

*A Prática Pedagógica II* possibilita ao formando a aquisição de competências de observação participativa, de análise dinâmica psicopedagógica relativas às aprendizagens dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Através da observação da prática lectiva, o formando poderá realizar uma aprendizagem centrada quer no estudo psicopedagógico numa sala de aula, quer na criança/aluno, num processo de desenvolvimento. Pretende-se que o formando conheça e compreenda a criança do 1º Ciclo inserida num espaço pedagógico. A carga horária é de 3 horas semanais.

*A Prática Pedagógica III* está focalizada no conhecimento da realidade pedagógica como um das fases cruciais no processo formativo de professores. Pretende fornecer ao futuro profissional do 1º Ciclo do Ensino Básico, um conjunto de instrumentos teórico-práticos que lhe concernem a possibilidade de obter e tratar os dados precisos à caracterização de aspectos específicos do processo comunicacional que se processa ao longo da situação de ensino e aprendizagem. Pode, assim, o formando desenvolver e aplicar metodologias e técnicas de observação dos alunos a fim de recolher e tratar informações que permitam inferir sobre as competências mais específicas no campo da área das Expressões: Motora, Plástica, Dramática e Verbal; aos níveis de planificação, execução e reflexão da docência nestas áreas. A carga horária de 4 horas semanais.

*A Prática Pedagógica IV* baseia-se nos princípios teórico-práticos do domínio do *Desenvolvimento Curricular*. Pretende-se que o formando adquira competências de teor teórico e de observação dos conteúdos curriculares dos Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico e que ele adquira e desenvolva competências ligadas ao desempenho da docência: planificação, execução e reflexão crítica a partir globalmente, do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico. A carga horária de 6 horas semanais.

*A Prática Pedagógica V* constitui um momento privilegiado para o formando praticar docência relacionada com as aprendizagens específicas, das diferentes áreas do 1º Ciclo do Ensino Básico, preferencialmente, num grupo-turma do 1º ou 2º anos de

escolaridade. O formando é acompanhado pelo professor cooperante, supervisor, docentes das Didácticas e docente de Ciências da Educação. A carga horária de 10 horas semanais.

O papel do professor cooperante é disponibilizar o seu grupo-turma e possibilitar a integração do formando no Plano Pedagógico da Escola Cooperante e no seu Projecto Educativo. O supervisor, neste modelo organizativo, é um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, que deve fazer o acompanhamento do formando, uma vez que a sua acção se processe de formação. A formação científica é assegurada por um docente vinculado ao Departamento de Ciências de Educação que colabora com os outros intervenientes nas várias fases de actuação do formando, nomeadamente na execução e reflexão, para além de promover seminários temáticos de complemento de formação. Os docentes das Didácticas devem apoiar o formando quer nos momentos da planificação, quer em seminários da especialidade.

Nesta Prática propõe-se que o formando desenvolva uma atitude profissionalizante, a capacidade de preconizar estratégias que promovam a comunicação entre os responsáveis pela acção educativa contribuindo, gradativamente, para a construção de um modelo de actuação pessoal, receptivo a reformulações provenientes da dinâmica da Prática Pedagógica.

*A Prática Pedagógica VI* está estruturada em três momentos: a planificação, a execução e a reflexão. Possibilita momentos de planificação, quer trimestral, quer de unidades de ensino, de desempenho de funções de docência e de análise da planificação, da prática lectiva desenvolvida, das concepções de ensino e da investigação utilizada. Estão estruturados, pontualmente, seminários de temáticas do Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico e a observação de aulas nos grupos-turmas destinados às práticas. A carga horária é de 14 horas semanais.

*A planificação* trimestral é elaborada em sintonia com o Projecto Educativo da Escola cooperante do grupo-turma onde o formando está inserido. A planificação por unidades de ensino ou diária é organizada, habitualmente, a partir de directrizes do professor cooperante, com vista a garantir uma certa coerência, uma vez que dois dias de leccionação são da responsabilidade do formando, sendo os restantes do professor cooperante. Cada planificação é da responsabilidade do formando e inicialmente esboçada por ele, no entanto, é submetida a uma discussão e uma conceptualização do grupo.

*A execução* realiza-se em turmas de 3º e 4º Anos de escolaridade a fim de permitir ao formando o contacto com os diferentes anos de escolaridade. Ao tomar a responsabilidade da leccionação pretende-se que o formando desenvolva a capacidade de operar em situações dúbias ou indefinidas, experimente a integração de competências, tome decisões, resolva problemas, ultrapasse dilemas, em suma, espera-se que o contacto directo com a realidade escolar possibilite a vivência de situações onde possa aplicar as teorias estudadas, empregar uma linguagem científica nas situações quotidianas e ser capaz de procurar explicações para factos que desconhece.

*A reflexão* tem sido percebida em dois sentidos nitidamente distintos. Por um lado, na análise rigorosa das aulas dadas e por outro, numa apreciação sistematizada e apresentada por escrito, de situações pedagógicas vividas pelos formandos. São realizados seminários de reflexão relativos ao desempenho como docentes prestado pelos formandos, tendo em consideração a qualidade de ensino desenvolvido, as reacções dos alunos às actividades propostas e pretende-se que os formandos apliquem as teorias estudadas ao longo do curso e procurem outras alternativas.

Neste contexto foram experimentadas outras modalidades de intervenção como a *descrição de actividades práticas e de sentimentos a elas associadas, o desenvolvimento de projectos com a comunidade, a elaboração de documentos de teorização de prática lectiva e a realização de trabalhos de investigação em educação, que foram sujeitas a uma discussão e negociação com os formandos, no início de cada semestre. Como resultado destas experimentações, a eleita foi designada por documentos de teorização da prática lectiva. Nestes documentos de teorização, os formandos relatavam situações educativas da realidade educativa vivenciada, com realce para a sua actuação, analisavam-nas com base em diferentes pontos de vista, identificar concepções teóricas presentes, situar-se perante as várias teorias explicativas utilizadas, inferir sobre o incidentes pedagógicos analisados e apresentar formas de intervenção na evolução dos factos descritos. Estes podiam ser situações vividas com sucesso ou ocorrências problemáticas.*

Em suma, com as disciplinas de Prática Pedagógica, o modelo organizacional da Universidade dos Açores, tem procurado que o formando conheça “uma escola real”, se integre nela, explore as conexões estabelecidas com a comunidade circundante, desenvolva competências de ensino em situações estruturadas e identifique elementos que permitam o

desenvolvimento de auto-crítica e de auto-conhecimento com vista à construção de um modelo interventivo de cariz pessoal.

Com a transição do curso de bacharelato para a licenciatura em Ensino-1º Ciclo, o corpo disciplinar de Projecto e Prática Pedagógica I, II e III (desde o 2º ano), disciplina de Prática Pedagógica anual (no 4º ano) e Seminário (anual) que pela propensão com que foi elaborada deverá acentuar, na perspectiva de Medeiros (Fevereiro de 2000, documentado interno apresentado ao Conselho de Departamento) a filosofia de projecto, desde a concepção e à reflexão com possíveis implicações no *design* estrutural e (re)construção científica e pedagógica destas disciplinas e, nas competências processuais de análise e reflexão a adquirir na Prática Pedagógica.

### **3.6. Breve apresentação de modelos de Prática Pedagógica das Universidades de Aveiro, Minho e Évora: reflexão global.**

Os modelos de Prática Pedagógica das Universidades de Aveiro, Minho e Évora serão palco de uma breve abordagem a nível organizativo (intervenientes, estrutura, espaços, horários), baseada na documentação oficial enviada pelas respectivas instituições. Estas instituições de formação administravam, a nível do 1º Ciclo, até à data da nossa investigação, somente o Bacharelato, aliás, situação similar à Universidade dos Açores. Para além destas instituições de Ensino Superior, pretendíamos contemplar a Universidade da Madeira, não obstante, as inúmeras solicitações, não foi possível obter qualquer resposta da instituição.

#### **3.6.1. Modelo organizacional da disciplina de Prática Pedagógica do Curso do Bacharelato dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro**

A disciplina de Prática Pedagógica do Bacharelato em Ensino Básico (1º Ciclo) da Universidade de Aveiro está contemplada ao longo de dois anos do curso. À sua estruturação está subjacente uma organização conceptual com sentido globalizante e integrador. Cada ano lectivo possui uma organização semestral. A Prática Pedagógica decorre no 2º ano (os módulos I e II) e no 3º ano (módulos III e IV). No currículo, a estes

últimos Módulos, estão-lhes atribuídos quinze horas semanais, sendo doze de prática lectiva, uma hora para actividades de planificação, uma hora para actividades de reflexão e uma hora para actividades de seminário.

As dimensões interinstitucional, prática e transdisciplinar determinam o campo de acção desta disciplina. As primeiras experiências de leccionação dos formandos implicam um gradual conhecimento da realidade sobre a qual vão intervir, daí a relação entre a instituição (Universidade de Aveiro através do seu Centro de Formação de Professores) e a rede de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico onde decorrerão as referidas práticas.

Estas escolas cooperantes diferem em termos de contexto espacial, umas de características urbanas, outras sub-urbanas e outras rurais, e ainda aliadas às actividades económicas das populações. As escolas de prática pedagógica têm acesso facilitado pela existência de uma rede de transportes municipais.

Os alunos formandos agrupam-se em núcleos de quatro e de três elementos, sendo o critério a sua experiência de trabalho e grupo nos anos anteriores. Cada conjunto de dois núcleos é colocado numa das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo atribuído um grupo-turma de 1ª Fase a um núcleo e ao outro, de 2ª Fase. A organização semestral permite a troca de grupos-turma e consequentemente, a experimentação diferenciada, tanto a nível do desenvolvimento das crianças como dos modelos de orientação dos professores cooperantes. Segundo Sá-Chaves (1994), aos alunos formandos permite compararem e julgarem formas de acção e pressupostos e, através dessa via, conseguirem construir o seu modo pessoal de conhecer, de agir e de ser professor.

Os professores cooperantes colaboram voluntariamente com a Universidade de Aveiro na formação inicial de professores. Nos protocolos de cooperação entre a universidade e cada umas das escolas estão definidos os termos de participação. Aos professores cooperantes é lhes garantida a prioridade de formação contínua para além de outras prerrogativas de contrato.

Os critérios de selecção de escola norteiam-se pela existência de dois grupos-turma (uma de cada fase) e pela disponibilidade dos seus professores para aceitarem a orientação de alunos formandos.

Este modelo contou ainda com a colaboração de quatro professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que, destacados na Universidade de Aveiro que exerciam funções de apoio aos alunos formandos, nomeadamente funções técnico-pedagógicas facilitadoras da

transição institucional e da teoria para a prática. Cada um destes professores colaboradores detinha um perfil de “*expertise*” nas diferentes metodologias específicas de cada área do conhecimento ( Sá-Chaves, 1994: 224).

As funções de orientação pedagógica e de coordenação foram desempenhadas por um docente da instituição formadora em colaboração com o docente coordenador da prática pedagógica e com o elemento responsável, ao mais alto nível da estrutura, pela supervisão e coordenação da disciplina da Prática Pedagógica do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As funções e competências de cada nível resultaram de uma análise e discussão e aceites num processo de construção participada do projecto.

A funcionalidade do sistema está dependente da funcionalidade das partes, pelo que se procurou estruturar uma elevada consciência das funções interactivas da cada participante, em sintonia com o contexto e a natureza dessas mesmas funções.

Para além da característica da totalidade, procura-se que neste quadro organizacional, se garantam, os mecanismos de regulação interna que sustentem a sua flexibilidade com vista à sua esperada transformação Sá-Chaves (1994).

### **3.5.2. Modelo organizacional da disciplina de Prática Pedagógica do Curso do Bacharelato dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora**

Na Universidade de Évora, a disciplina de Prática Pedagógica está distribuída ao longo dos três anos do Curso de Formação de Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A disciplina de Prática Pedagógica incide sobre aspectos teórico-práticos e práticos. No 1º ano, a disciplina de Prática Pedagógica I (PPI) contempla os 1º e 2º semestres e visa a observação e análise da realidade escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico, incidindo sobre o contexto interior e exterior à sala de aula. Pretende-se também, a aquisição de orientações pedagógicas (psicopedagógicas e sociopedagógicas) para que o trabalho de observação dos comportamentos infantis proporcione um melhor conhecimento da criança, quer numa perspectiva individual quer social. Deste modo, os formandos construirão instrumentos de registo a fim de registarem dados obtidos na observação.

As actividades extracurriculares e a animação de recreios são desenvolvidas sob a forma de projecto, em contacto directo com os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e em articulação com as propostas apresentadas pelos professores cooperantes.

O desenvolvimento das actividades implica a colaboração entre os professores cooperantes, o docente e de outros docentes que leccionem disciplinas afins.

A disciplina da PPI tem uma carga horária de 4 horas práticas semanais, totalizando 108 horas anuais.

As aulas são organizadas de forma a fornecer aos alunos os conhecimentos teóricos necessários ao desenvolvimento de competências de observação e sua aplicação em situações educativas. Sendo privilegiada uma estreita ligação entre a componente prática, através da realização de exercícios e trabalhos de aplicação e dos conteúdos teóricos.

A disciplina de Prática Pedagógica II (PP II) decorre no 2º ano e abrange o 3º e 4º semestres. Caracteriza-se por uma cooperação-intervenção dentro e fora da sala de aula.

Estão-lhe destinadas 150 horas, distribuídas de forma a que os formandos adquiram segurança no domínio científico dos conteúdos das áreas do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como no domínio das metodologias, processos e fundamentação pedagógica (psicopedagógica e sociopedagógica) e deverá estar sempre presente no que respeita ao nível etário das crianças deste Ciclo e de cada criança em particular.

Na prática pedagógica terão de ser exercitadas as planificações exigidas por lei e o trabalho de projecto, a fim de iniciar os formandos numa intervenção pedagógica directa e na responsabilização pela docência.

O professor da Prática Pedagógica deve trabalhar em íntima colaboração com os professores cooperantes e com outros professores, de modo a ser criada uma conexão perfeita entre a teoria e a prática.

A interdisciplinaridade e a integração disciplinar devem ser uma preocupação constante na formação inicial dos futuros professores, de modo a preparar os professores como agentes de cultura e que possibilitem uma rápida implantação numa Escola viva, tal como aponta o espírito da actual Reforma Educativa.

As sessões de trabalho serão organizadas de forma a permitir uma intervenção activa dos participantes com bases científicas bem definidas.

Para além da observação e animação feita com pequenos grupos de crianças haverá uma última fase de cooperação-intervenção onde os participantes terão uma acção mais directa na prática docente.

Os fundamentos teóricos ministrados são fundamentais à prática a desenvolver.

A Prática Pedagógica III (PPIII) do 3º ano contempla o 5º e 6º semestres e centra-se na responsabilização dos alunos pela docência.

A realidade educativa não é dissociável da realidade social e cultural, daí o futuro professor ser encarado como um agente educativo global, direccionando todo o seu ensino para o desenvolvimento da personalidade de cada criança que lhe é confiada. A sua acção educativa não se limita ao espaço aula, mas estende-se à Escola e amplia-se à Comunidade. A Prática Pedagógica deverá ser centrada nesta tripla acção Turma/Escola/Comunidade, com vista a formarem-se professores capazes de implantar com sucesso uma nova educação.

A orientação desta Prática Pedagógica baseia-se nos princípios organizadores da Lei de Bases do Sistema Educativo e nos seus objectivos (artº 3º e 7º) e na sua organização (artº 8º), de modo a criar uma Escola viva onde todas as crianças se sintam felizes.

As 210 horas são distribuídas pelas três fases da prática pedagógica: preparação, execução e reflexão.

A preparação será feita em íntima colaboração com os professores cooperantes e a docente da prática pedagógica, o mesmo acontecendo com a reflexão.

Na execução, os alunos são responsáveis pelo acto de ensino/aprendizagem, devendo servir-se de toda a fundamentação científico/pedagógica adquirida nos anos anteriores, a fim de fazer da Escola uma “Escola da Vida”.

As sessões de trabalho são organizadas de forma a permitir uma intervenção directa na prática pedagógica, centrando-se esta na responsabilização pela docência.

Há um período de planificação de aulas e também um período de reflexão crítica sobre as mesmas.

### **3.6.3. Modelo organizacional da disciplina de Prática Pedagógica do Curso do Bacharelato dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho**

A disciplina de Prática Pedagógica na Universidade do Minho é anual e contempla os três anos do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: 1º ano- Prática Pedagógica I; 2º ano-Prática Pedagógica II e 3º ano-Prática Pedagógica III (PPI, PPII e PIII).

A Prática Pedagógica I (PPI) pretende uma sensibilização dos alunos para os temas e a realidade escolar, sendo devidamente apoiados por professores da Universidade do Minho e das escolas cooperantes. As actividades de observação e contacto com escolas e outras instituições da comunidade são cruciais.

A Prática Pedagógica II (PPII) é de orientação prático-reflexiva. Surge na sequência da PPI e desenrola-se estritamente ligada à cadeira de Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino a qual serve de sustentáculo teórico, necessitando para o seu desenvolvimento das outras disciplinas curriculares. Também precisa da colaboração de escolas cooperantes, que através de uma equipa de professores cooperantes, coloca à disposição da formação dos futuros professores os seus recursos humanos e materiais.

Numa perspectiva de investigação-acção colaborativa e de integração de saberes, pretende-se que os formandos adquiram progressivamente capacidades para diagnosticar-planificar-desenvolver-reflectir pequenas intervenções educativas, enquadradas na perspectiva de Projecto Curricular Integrado, e desenvolvidas em diferentes contextos organizativos e pedagógicos: escola, sala de aula, visitas de estudo, festas, recreio. Isto requer uma organização do trabalho em ciclos alternados de actividades desenvolvidas na escola sob a orientação dos professores cooperantes e outras desenvolvidas na instituição formadora sob a orientação da docente da disciplina que assume a coordenação de todo o processo de desenvolvimento e avaliação da cadeira.

O trabalho da PPII é realizado em equipas de futuros professores com um/uma professor/a cooperante, a fim de permitir desenvolver capacidades e atitudes de trabalhos colaborativos, permitir maior reflexão e criar condições para maior confiança e interajuda entre os formandos.

A PPIII vem na sequência da PPII e compreende os três momentos (planificação, execução e reflexão) para além de Seminários temáticos. O formando assume a

responsabilidade da docência de uma forma gradativa. O professor-cooperante, mais de que servir de modelo, deve criar condições favoráveis à emergência de um estilo pessoal do formando. O supervisor, um docente da instituição, orienta os formandos baseando-se num processo contínuo de feed-back objectivo e construtivo sobre a actuação educativa do formando.

A prática pedagógica enquanto momento privilegiado de integração da teoria e da prática e considerada como um ponto de partida de um processo de formação contínua ao longo da vida.

#### **3.6.4. Reflexão global sobre os modelos apresentados**

A formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico está definida nas Universidades contempladas, em planos de estudos cujas estruturas curriculares se organizam num período de três anos e conferem o grau de Bacharelato. Tal como a legislação prevê (Decreto-Lei nº 344/89), os Cursos contemplam na sua estrutura curricular, designadamente, uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, de ciências de educação, de prática pedagógica, técnica ou artística ajustadas à futura docência.

Após a descrição sucinta dos diferentes modelos organizativos da disciplina de Prática Pedagógica do Curso do Bacharelato dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico vigentes em universidades oficiais portuguesas (Açores, Aveiro, Évora e Minho), concluímos que em termos da filosofia que os enforma não se observam diferenças substanciais. Os modelos descritos baseiam-se nos mesmos princípios teóricos e pretendem atingir os mesmos objectivos, nomeadamente, a aquisição e o desenvolvimento de competências básicas relativas ao conhecimento da instituição escolar e comunidade envolvente; a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos nas diversas componentes de formação; o domínio de métodos e técnicas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, à organização da escola, ao trabalho em equipa e à investigação educacional; a prática pedagógica realiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração e de responsabilidade crescentes.

De acordo com a análise dos modelos organizativos descritos, observaram-se algumas diferenças a nível das estruturas organizacionais.

#### 3.6.4.1. Ao nível da organização temporal

A disciplina de Prática Pedagógica do Bacharelato em Ensino Básico (1º Ciclo) está distribuída em modos integrado e sequencial. Na Universidade dos Açores ao longo dos três anos do curso, correspondendo a cada semestre uma disciplina de Prática Pedagógica, sendo na totalidade seis Práticas (PPI, PPII, PPIII, PPIV, PPV e PPVI) contrariamente, à distribuição da Universidade de Aveiro, ao longo dos dois últimos anos do curso, em que cada ano lectivo tem uma organização semestral de quatro módulos (I, II, III e IV), à realizada nas Universidades de Évora e do Minho, onde a Prática Pedagógica abrange os três anos do Curso que correspondem a três disciplinas anuais de Prática Pedagógica (PPI, PPII e PPIII).

Curricularmente, à disciplina de Prática Pedagógica estão-lhe atribuídas cargas horárias; na Universidade dos Açores, à Prática Pedagógica I estão-lhe destinadas três horas semanais, à Prática Pedagógica II, três horas semanais, à Prática Pedagógica III, quatro horas semanais, à Prática Pedagógica IV, seis horas semanais, à Prática Pedagógica V, dez horas semanais e à Prática Pedagógica VI, catorze horas semanais. Na Universidade de Aveiro, a atribuição da carga horária difere da Universidade dos Açores, para além da distribuição da disciplina estar confinada aos dois últimos anos do curso, conseqüentemente, à Prática Pedagógica I estão-lhes atribuídas quatro horas semanais, à Prática Pedagógica II, quatro horas semanais, à Prática Pedagógica III, quinze horas semanais e à Prática Pedagógica IV, quinze horas semanais. Relativamente, à Universidade de Évora, não dispomos de uma distribuição horária pormenorizada, mas sim de totais referentes à disciplina anual de Prática Pedagógica I de 108 horas, à Prática Pedagógica II de 150 horas e à Prática Pedagógica III de 200 horas. Infelizmente, não possuímos dados referentes à Universidade do Minho.

Saliente-se, no entanto, que a estruturação da disciplina nas diferentes Universidades, pressupõe uma organização conceptual com um sentido integrador e globalizante.

#### 3.6.4.2. Ao nível da organização espacial

Quanto aos espaços onde os formandos exercem as suas primeiras experiências de leccionação no âmbito de um progressivo conhecimento da realidade sobre a qual vão intervir, a diferença reside nas características das escolas cooperantes. As escolas cooperantes da Universidade dos Açores são de características urbanas ou suburbanas

(situam-se no centro da cidade de Ponta Delgada ou nos arredores próximos), as pertencentes à rede de escolas da Universidade de Aveiro, enquadram-se numa diversidade de contextos (urbanos, suburbanos, rurais e piscatórios,...), relativamente às escolas onde têm lugar a prática pedagógica das Universidades de Évora e do Minho, a situação é similar à dos Açores, a diversidade contextual é reduzida.

Os formandos das diversas universidades realizam trabalhos de caracterização acerca da contextualização de escola onde vão realizar as práticas pedagógicas, dá-se o início da abordagem prática da sua intervenção.

#### 3.6.4.3. Ao nível dos sujeitos participantes

Relativamente ao número de intervenientes é possível inferir diferenças, nas suas denominações e funções. No modelo da Universidade de Aveiro, os professores colaboradores detentores de funções técnico-pedagógicas, os elementos "ponte" entre a realidade Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e a realidade Instituição formadora, correspondem parcialmente aos supervisores (orientadores) das Práticas Pedagógicas dos modelos das Universidades de Évora, Minho e dos Açores, pois para além das funções referidas, assumem a função de orientação da prática pedagógica. Esta função, no modelo de Aveiro, é da responsabilidade de um docente da instituição formadora, a coordenação da prática pedagógica é exercida por um docente coordenador e ao mais alto nível da estrutura por um responsável pela supervisão e coordenação da disciplina. Nos outros modelos, para além dos cooperantes e supervisores, existe o coordenador científico e o responsável pela disciplina.

Importa sublinhar que estes modelos organizacionais resultaram do entrosamento entre as disposições legais, a experiência anterior, as soluções já ensaiadas e avaliadas e as convicções dos participantes sobre a problemática da prática pedagógica, no entanto, estamos convictos que estes modelos suscitarão uma reflexão aprofundada da qual resultarão propostas racionais, inovadoras, flexíveis e abrangentes.

## PARTE II

INVESTIGAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS V E VI  
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO,  
NA UNIVERSIDADE DOS AÇORES

## 4. Contexto e problematização

### 4.1. Introdução

Durante anos, a formação de professores valorizou predominantemente a componente teórica. No entanto, paulatinamente, os novos planos de curso revelam a prática pedagógica como área disciplinar basilar e, além disso, assiste-se a uma maior articulação entre a teoria e a prática na formação dos professores. Não obstante, alguns resultados da investigação em educação indicam que a articulação entre a teoria e prática continua a ser uma das dificuldades sentidas, mesmo por quem já é professor (Pinto, 1991). Uma forma de articular convenientemente a teoria e a prática é a reflexão constante, embora haja divergências em relação ao significado desta articulação (Copeland *et al.*, 1993). Neste âmbito, em relação à prática pedagógica, a figura do supervisor adquire uma importância vital. Ele é (co)responsável pela formação prática e teórica do futuro professor, e deste modo, deve ser capaz de actuar e de reflectir sobre a sua própria acção como formador e possibilitar a auto-reflexão dos formandos sobre as Práticas Pedagógicas.

Nos currículos de formação de professores decorrentes da nova epistemologia da prática, entendida como um processo de reflexão e ensaio, surgem situações práticas que implicam uma concepção diferente da relação teoria-prática, conhecimento-acção. Nesta perspectiva, assume-se que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema. O formando não se limita a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos consagrados, deve também aprender e construir e comparar novas estratégias de acção, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar, definir os problemas e resolvê-los a partir dos construtos teóricos existentes.

Em suma, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional a partir do conhecimento profissional de outros profissionais e do conhecimento profissional esperado para o desempenho profissional. Desta forma, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A prática situa-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação: por um lado, deve representar a realidade da aula, com as suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito; por outro lado, deve “proteger” o formando, das pressões e riscos

da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reacção racional. Resumidamente, deve ser um espaço real, onde o aluno, futuro professor observa, analisa, actua e reflecte. O currículo de formação do futuro professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes que não dependem somente da assimilação do conhecimento académico, mas também da mobilização de um outro tipo de conhecimentos resultantes do diálogo com a situação real.

Há ainda a referir que as práticas na formação inicial se alicerçam num contexto específico e respondem a uma série de necessidades próprias dos seus utilizadores, sendo utópico perspectivá-las com características similares às da prática profissional. Hoje, a alternância entre a situação de formação e a situação real (Nunes, 1995; Santiago *et al.*, 1997) é o desafio que se coloca a todos os que consideram que, numa primeira fase de preparação do professor, é possível o desenvolvimento de competências idênticas às de um profissional. A tentativa de aproximação às situações reais deverá ser um objectivo a ter em conta em qualquer situação de formação inicial.

Quer na qualidade de cooperante, quer ao longo da nossa formação e particularmente com o aprofundamento que a parte curricular do mestrado em Supervisão nos proporcionou, temos equacionado algumas questões de investigação:

- A forma como percebem as Práticas Pedagógicas difere entre os vários intervenientes no processo supervisivo: estudantes, professores, cooperantes e supervisores?
- Em que medida o(s) modelo(s) adoptado(s) na supervisão das Práticas Pedagógicas promove(m) a capacidade de pesquisa e de reflexão dos formandos?
- Como conceptualizam a supervisão das práticas os diferentes intervenientes no processo de Prática Pedagógica?
- Será que a perspectiva de supervisão dos formandos se alterou após o ingresso na carreira profissional, ou seja, no desempenho das funções docentes?

Neste contexto, a segunda parte desta dissertação consta de um trabalho de investigação em que se abordam as referidas questões no caso específico das disciplinas de Prática Pedagógica V e VI no Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores.

Consideramos oportuno, retomar aqui os nossos objectivos iniciais, a fim de explicitar as nossas opções de estudo, as quais pretendem:

- Caracterizar o modelo de supervisão adoptado nas Práticas Pedagógicas V e VI da Universidade dos Açores.
- Conhecer as perspectivas que os formandos, os professores, os supervisores e os cooperantes possuem acerca da supervisão das práticas.
- Inferir os efeitos das Práticas Pedagógicas V e VI no desempenho profissional.
- Propor estratégias de Supervisão das Práticas Pedagógicas V e VI com vista a superar futuras dificuldades na actividade docente.

As questões pretendiam, por um lado, conhecer as perspectivas e as representações de supervisão e as opções respeitantes às concepções das Práticas Pedagógicas no processo supervisivo, a influência ou não, do modelo supervisivo adoptado pelo supervisor na promoção da capacidade de pesquisa e de reflexão do formando e às possíveis mudanças de perspectiva de supervisão, aquando da passagem do formando a profissional do 1º Ciclo do Ensino Básico.

#### 4.2. Hipóteses

A partir da reflexão sobre os referenciais teóricos relacionados com a nossa problemática, assim como da nossa experiência como professor e cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico, formulámos as seguintes hipóteses de trabalho, que serviram de guia à investigação:

Hipótese A: Os intervenientes da Prática Pedagógica V e VI apresentam concepções diferentes acerca do modelo supervisivo da Prática Pedagógica.

Hipótese B: Os estudantes, futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, têm preferência por modelos de Supervisão do tipo artesanal.

Hipótese C: Os intervenientes na Prática Pedagógica consideram que existe desarticulação entre os fundamentos recebidos e as exigências da PP.

Hipótese D: Existe uma relação positiva entre o modelo de supervisão que os estudantes parecem preferir e o perfil desejado de supervisor e de cooperante da Prática Pedagógica.

Hipótese E: Os intervenientes na Prática Pedagógica consideram que a carga escolar atribuída à Prática Pedagógica no Plano de formação inicial é deficitária.

Hipótese F: Os professores formados pela instituição apresentam concepções positivas acerca da formação que receberam ao nível da preparação adquirida na Prática Pedagógica V e VI para o desempenho profissional.

Hipótese G: Há unanimidade nos diferentes intervenientes da Prática Pedagógica em relação ao número de intervenientes do modelo de prática pedagógica.

### 4.3. Populações

As populações alvo desta investigação foram as seguintes:

- i) estudantes do 3º e 4º anos do curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores, do ano lectivo 1998/1999;
- ii) professores formados no CIFOP e no D.C.E./UA (1991-1997);
- iii) professores cooperantes da Prática Pedagógica V e VI do referido curso;
- iv) supervisores da Prática Pedagógica V e VI do referido curso.

Consideramos oportuno, o esclarecimento de alguns aspectos estruturais com vista a contextualização das nossas amostras, designadamente na amostra dos estudantes do curso de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois foi submetido a alterações de fundo nos últimos dois anos com a passagem do Bacharelato a Licenciatura e ainda a criação de um Plano de Transição para os 2º e 4º anos.

Consequentemente, no ano lectivo de 1998/99, sobre a qual recai a nossa investigação, a estrutura curricular do curso apresenta especificidades resultantes da transição do Bacharelato a Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo. De acordo com o Despacho Normativo n.º 163/98 da Universidade dos Açores, os estudantes que iniciaram

o 1º ano do Curso, a partir de 1998/1999, inclusive, seguem o Plano de Estudos da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo. Os estudantes que tenham obtido, no mínimo, 25 unidades de crédito do 1º ano do Plano de Estudos do Curso de Bacharelato de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico passam a integrar o 2º ano do Plano de Estudos do Curso da Licenciatura e, como consequência, frequentam as disciplinas do Plano de Estudos de Transição Curricular da Licenciatura em Ensino Básico-1º Ciclo (Anexo I). Aos estudantes do 4º ano, que completaram o curso com o Plano Curricular do Bacharelato, foi-lhes possibilitada a frequência do Plano de Estudos do 4º ano que lhes confere o grau académico de licenciatura, que em termos de carreira será mais vantajoso. Somente os estudantes do 3º ano frequentam o Plano de Curso do Bacharelato, podendo também, no final do curso optar pela frequência do 4º ano da Licenciatura (Plano de Transição) (Anexo I).

A população dos estudantes distribui-se pelos dois Pólos da Universidade dos Açores, onde funciona o Departamento de Ciências da Educação (Ponta Delgada, na ilha de São Miguel, e Terra-Chã, na ilha Terceira) funcionando no ano lectivo em que se procedeu à recolha da informação para esta investigação 1998/1999, no Pólo da Terra-Chã, apenas o 4º ano das Licenciaturas em Ensino Básico - 1º Ciclo, devido à extinção no referido Polo em 1996, decorrendo apenas a Licenciatura em Educação de Infância.

#### **4.3.1. Estudantes**

A população dos estudantes é composta por futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, em formação na Universidade dos Açores, nos Pólos de Ponta Delgada e Terra-Chã, no ano lectivo de 1998/1999, num total de 190 estudantes.

Dos 190 estudantes do curso não foram contemplados nesta investigação, os estudantes do 1º e do 2º anos devido ao facto de não terem frequentado as disciplinas de Prática Pedagógica V e VI. Estas disciplinas foram seleccionadas para a nossa investigação, por serem as Práticas Pedagógicas finais do plano de curso, as quais implicam um processo supervísivo. A população alvo inclui apenas os estudantes do 3º e 4º anos que frequentaram as disciplinas de Prática Pedagógica V e VI.

#### **4.3.2. Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico formados pelo CIFOP/DCE da Universidade dos Açores (1991/97)**

A população dos professores é constituída pelos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico formados no CIFOP e no D.C.E./UA entre 1991 e 1997, num total de 158 docentes, segundo os registos do Arquivo na Universidade dos Açores.

#### **4.3.3. Professores cooperantes**

Esta população contempla todos os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que colaboraram com a Universidade dos Açores (CIFOP e DCE) entre 1987 e 1997, num total aproximado de 40 cooperantes.

#### **4.3.4. Supervisores da Prática Pedagógica**

A população dos supervisores das Práticas Pedagógicas é bastante restrita e de acordo com os registos do Departamento das Ciências da Educação da Universidade dos Açores corresponde a um total de 15 supervisores (no Polo de Ponta Delgada e na Terra-Chã), no período de 10 anos - 1987/1997.

### **4.4. As amostras**

#### **4.4.1. Amostra dos Estudantes**

Da população alvo, foram excluídos, os 15 estudantes do Pólo da Terra-Chã, uma vez que foram submetidos ao pré-teste (cf. 5.4.1). Dos restantes estudantes do curso foram eliminados, desta investigação, 6 participantes, uns, devido ao indevido preenchimento dos questionários e outros, à sua ausência no *Campus* Universitário à altura da aplicação dos instrumentos. A amostra dos estudantes é formada por 63 participantes.

#### 4.4.1.1. Definição e caracterização em função do sexo, idade e ano de frequência

A amostra é assim constituída por 63 estudantes da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo e do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Bacharelato), incluindo 33 participantes do 3º ano e 30 do 4º ano.

Os participantes distribuem-se por ambos os sexos, sendo a maioria do sexo feminino. Respectivamente, 90,9% do sexo feminino e 9,1% do sexo masculino no 3º ano, e 83,3% do sexo feminino e 16,7% sexo masculino no 4º ano.

As idades dos participantes estão compreendidas entre os 20 e os 42 anos (Fig. 1), com médias de 23,6 (DP=5,4) e 24,3 anos (DP=3,5), para os 3º e 4º anos, respectivamente.

#### 4.4.1.2. Caracterização em função do local de residência em tempo de aulas

Relativamente à residência, no 3º ano, 57,6% dos estudantes mantiveram-se na sua residência de origem para frequentar o Curso, 27,3% mudaram de ilha na Região Açores, 6,1% mudaram a residência dentro da ilha e 9,1% deslocaram-se de Portugal Continental, para frequentar o curso em causa. No 4º ano, 70,0% dos estudantes mantiveram-se na residência, 16,7% mudaram de ilha na Região Açores, 6,7% mudaram a residência dentro da ilha e 6,7% vieram de Portugal Continental. A maioria dos estudantes (45%) reside com a família (Fig. 2).

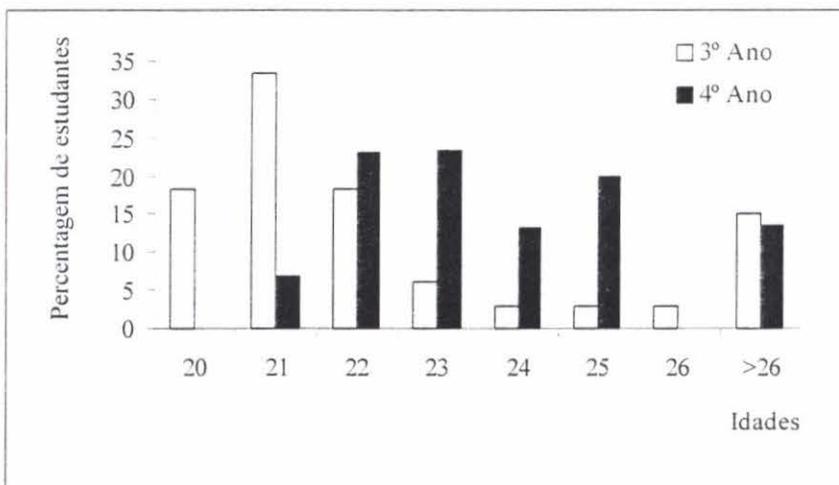


Figura 1. Distribuição de frequências das idades de 63 estudantes (30 do 3º ano e 33 do 4º ano).

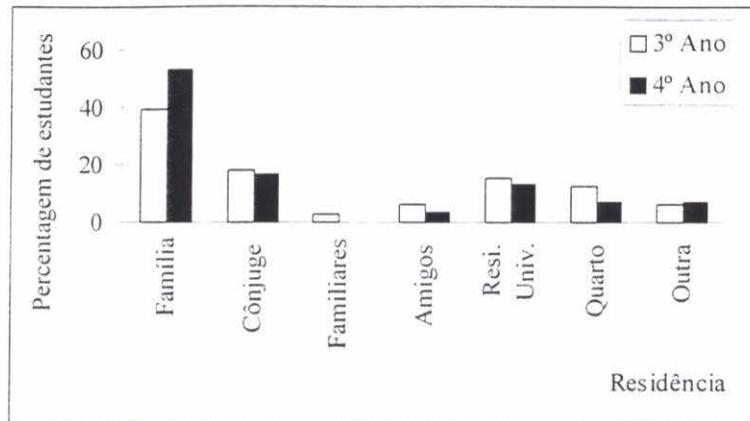


Figura 2. Distribuição de frequências do tipo de residência de 63 estudantes (30 do 3º ano e 33 do 4º ano).

#### 4.4.1.3. Caracterização em função da escolha do curso

Quanto à escolha do Curso, este foi a primeira escolha para 73,3 % dos estudantes do 3º ano e para a todos os estudantes do 4º ano. Conseqüentemente, a maioria dos estudantes (85%) escolheu este Curso em primeiro lugar.

#### 4.4.1.4. Caracterização em função do regime estudantil, do regime de frequência e da assiduidade

No global, 85% dos participantes são estudantes a tempo inteiro, o que corresponde a 97,0% dos estudantes do 3º ano e a 86,7% dos estudantes do 4º ano, e a um número reduzido de trabalhadores estudantes (4%).

A assiduidade varia entre 75% e os 100%. Assim, 75,8 % dos estudantes do 3º ano e 73,3 % dos estudantes do 4º ano afirmam assistir a 100% das aulas.

#### 4.4.1.5. Caracterização em função das Médias finais no Curso

As médias finais dos estudantes que se encontram no 3º ano foram no 1º ano de 13,5 valores e no 2º ano de 14,1 valores (Quadro 1). Para os estudantes do 4º ano, as médias finais foram no 1º ano de 13,4 valores, no 2º ano de 13,6 valores e no 3º ano de 14,2 valores. Verifica-se que as médias foram melhorando ao longo do Curso.

As médias das Práticas Pedagógicas não se afastam das médias finais para cada ano, excepto para a PPVI, tendo variado entre 13 e 15 valores.

#### 4.4.1.6. Caracterização em função da experiência docente

A quase totalidade dos estudantes inquiridos não teve prática docente noutra nível de ensino antes do Curso. Apenas, 6,1% e 6,7% dos estudantes do 3º e 4º anos, respectivamente, possuíam prática de ensino nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Quadro I. Médias finais obtidas no 1º, 2º e 3º anos do Curso para uma amostra de 63 estudantes (30 do 3º ano e 33 do 4º ano).

	3º Ano (n=33)		4º Ano (n=30)	
	Média	D.P.	Média	D.P.
1º Ano	13,5	0,98	13,4	0,73
2º Ano	14,1	0,98	13,6	0,66
3º Ano	-	-	14,2	0,88
PP1	13,8	1,37	13,5	1,25
PP2	14,3	1,02	13,0	1,12
PP3	13,7	1,16	13,1	1,02
PP4	13,8	1,01	13,4	1,38
PP5	14,4	1,27	13,8	1,44
PP6	-	-	15,0	1,31

#### 4.4.2. Amostra dos Professores formados pelo CIFOP/DCE da Universidade dos Açores (1991-97)

Na região Açores, exercem a profissão cerca de 120 professores formados pela instituição (CIFOP/DCE), distribuídos pelas nove ilhas do arquipélago.

Relativamente a esta amostra, não foram contemplados nesta investigação os professores que mudaram de profissão, de ciclo de ensino, de local de trabalho e um professor já falecido, o que levou a um total de 60 participantes.

##### 4.4.2.1. Caracterização em função do sexo e da idade

A amostra inclui 15% de participantes do sexo masculino e 85% do sexo feminino. A idade média dos professores é de 27,7 anos (DP = 4,2), com um mínimo de 22 anos e um máximo de 48 anos (Fig. 3).

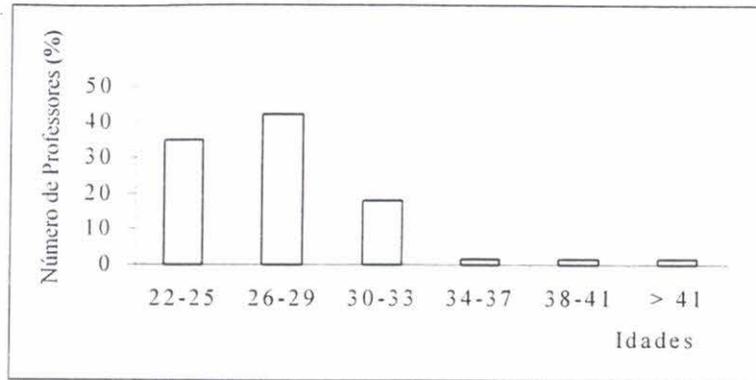


Figura 3. Distribuição de frequências das idades de uma amostra de 60 professores formados pela Universidade dos Açores entre 1991-97.

#### 4.4.2.2. Caracterização em função do tempo de serviço

O tempo de serviço dos professores desta amostra foi em média de 4,0 anos (DP = 2,9) com um mínimo de 1 ano e um máximo de 19 anos (Fig. 4).

Verifica-se assim, que muito embora o período de formação apenas atinja os 10 anos, há uma pequena amostra de participantes (4) que apresentam valores elevados a nível de tempo de serviço (entre 10 e 19 anos), pois leccionaram sem habilitações noutra ciclo de ensino, antes de frequentarem o Curso. Apenas, 15% dos professores leccionaram noutros níveis de ensino.

#### 4.4.2.3. Caracterização em função das habilitações académicas

Nenhum dos professores da amostra afirma possuir habilitações académicas superiores ao Bacharelato.

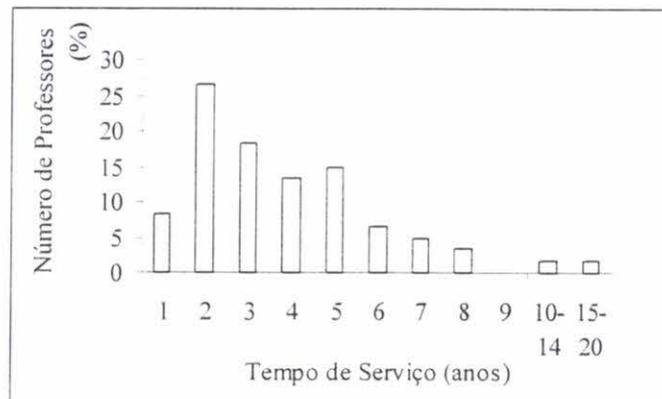


Figura 4. Distribuição de frequências do tempo de serviço de uma amostra de 60 professores formados pela Universidade dos Açores entre 1991-97.

#### 4.4.2.4. Caracterização em função do ano e da nota de curso e da situação profissional na escola

O ano de conclusão do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico situa-se entre 1991 e 1997. De facto, o primeiro Curso do CIFOP teve o seu início em 1987 (Quadro 2). A nota final média é de 13,4 valores (DP = 0,8) tendo variado entre 12 e 15 valores. A maior parte dos professores concluiu o seu curso a partir de 1993, inclusive.

Em relação à situação na profissão, 93% são professores vinculados, 5% contratados e apenas cerca de 2% são efectivos (Quadro 3). A maioria dos professores desempenham funções docentes há um ano na mesma escola.

#### 4.4.2.5. Caracterização em função da escolha do curso e experiência docente

A escolha desta profissão resultou de uma decisão voluntária para 93,3 % dos professores, mas não para os restantes 6,7%.

#### 4.4.3. Amostra dos professores Cooperantes

A população dos cooperantes é grande, embora não conste na totalidade em registos formais, mas devido à mobilidade profissional alguns já não exercem a profissão na Região e a outros, não foi possível a sua localização pelo que a amostra foi mais limitada.

Quadro II. Ano de curso de obtenção do diploma e classificação numa amostra de 60 professores formados pela Universidade dos Açores entre 1991-97.

Ano	Nº Prof. (%)
1991	3,3
1992	8,3
1993	18,3
1994	13,3
1995	15,0
1996	23,3
1997	18,3
Classificação	Nº Prof. (%)
12	11,7
13	46,7
14	33,3
15	8,3

Quadro III. Situação profissional e na escola onde leccionam numa amostra de 60 professores formados pela Universidade dos Açores entre 1991-97.

Situação Profissional	Nº Prof. (%)
Efectivo	1,7
Vinculado	93,3
Contratado	5,0
Situação na Escola	Nº Prof. (%)
<1ano	10,0
1ano	60,0
2 anos	25,0
3 anos	3,3
4 anos	1,7

As escolas cooperantes situam-se maioritariamente no meio urbano (Escolas de S. Pedro, Matriz e S. Clara). Esporadicamente, as PPV e PPVI decorreram em Escolas limítrofes de Ponta Delgada, designadamente, as Escolas do Livramento, de S. Roque e da Fajã de Cima.

A partir de dados informais obtidos através dos supervisores e dos dados formais do arquivo da instituição foram identificados 50 cooperantes. No entanto, nesta investigação, 21 dos sujeitos foram eliminados devido aos seguintes motivos:

- 10 Cooperantes devolveram os instrumentos de recolha de informação indevidamente preenchidos;
- 11 Cooperantes recusaram-se a preencher.

Obteve-se assim uma amostra final de 29 cooperantes.

#### 4.4.3.1. Caracterização em função do sexo e da idade

A idade dos professores cooperantes varia entre 24 e 56 anos (Fig. 5), com uma média de 41,6 anos (DP = 9,1). A amostra é constituída por 29 cooperantes, dos quais apenas 6,9% eram do sexo masculino.

#### 4.4.3.2. Caracterização em função do tempo de serviço, nota e ano do curso, habilitações académicas e experiência docente

A maioria dos cooperantes frequentou o Magistério Primário para a obtenção do seu diploma profissional (65%). No entanto, 20,7% já obtiveram como formação o Bacharelato do 1º Ciclo do Ensino Básico (Quadro 3).

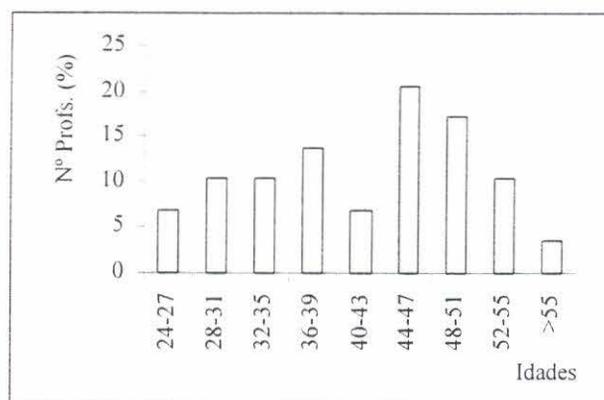


Figura 5. Distribuição de frequências da idade de uma amostra de 29 professores cooperantes.

Em média, o tempo de serviço é de 18,8 anos (DP = 9,9) oscilando entre um período inferior a um ano e 32 anos (Quadro 3). A nota de curso destes cooperantes oscila entre 13 e 17 valores, com uma média de 14,7 valores (DP = 1,0). Apenas 6,9% dos cooperantes tiveram experiência como docentes noutros níveis de ensino. As habilitações académicas oscilam entre o curso do Magistério e a licenciatura.

Quadro IV. Habilitações académicas e ano de obtenção do diploma de uma amostra de 29 professores cooperantes.

Habilitações	Nº Coops. (%)	Ano de curso	Nº Coops. (%)
5º ano dos Liceus + MP 2 anos	17,2	1965-69	10,3
7º ano dos Liceus + MP 2 anos	20,7	1970-74	34,6
7º ano dos Liceus + MP 3 anos	27,6	1975-79	17,3
12º ano + MP 3 anos	13,8	1980-84	0
Bacharelato no 1º Ciclo	20,7	1985-89	17,3
		1990-94	10,3
		1995-99	10,3

#### 4.4.4. Amostra dos Supervisores da Prática Pedagógica

A amostra dos supervisores é de 8 participantes. Sublinhe-se, que ao longo dos 10 anos, compreendidos entre 1987 e 1997, o número de supervisores corresponde, aproximadamente, a um total de 15 distribuídos pelos Pólos de Ponta Delgada e da Terra-Chã.

##### 4.4.4.1. Caracterização em função do sexo e da idade e tempo de serviço

A idade dos supervisores variou entre 33 e 52 anos (Fig. 6), com uma média de 42,7 anos (DP = 5,9). A amostra é constituída por 8 supervisores, dos quais, apenas um (12,5%) é do sexo masculino.

Em média, o tempo de serviço é de 22,1 anos (DP = 6,2), oscilando entre os 13 anos e os 31 anos (Fig. 7).

##### 4.4.4.2. Caracterização em função das habilitações académicas e ano de conclusão do curso

As habilitações académicas variam entre o 5º ano dos Liceus seguidos de dois anos de Magistério Primário e a equiparação a Bacharelato no 1º Ciclo do Ensino Básico.

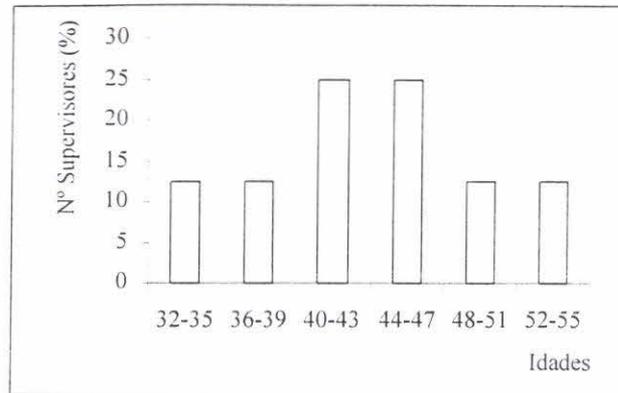


Figura 6. Distribuição de frequências da idade de uma amostra de 8 supervisores.

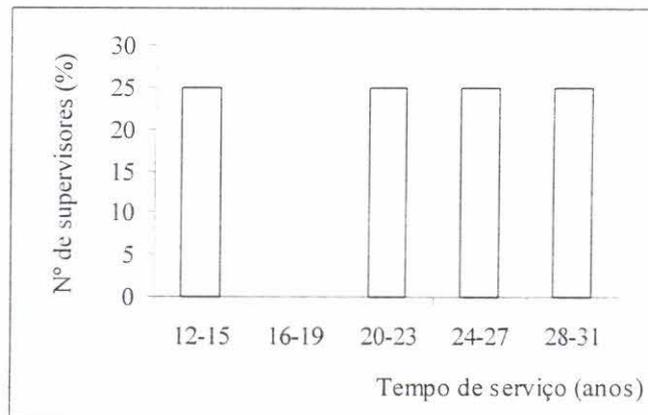


Figura 7. Distribuição de frequências do tempo de serviço de uma amostra de 8 supervisores.

Havendo também supervisores, embora em reduzido número ( $n=2$ ) com Licenciatura, obtida aquando da sua função de supervisor. O ano de conclusão do curso situa-se entre 1967 e 1986.

#### 4.4.4.3. Caracterização em função da nota do curso e da experiência docente

A nota de curso destes supervisores oscilou entre 13 e 17 valores com uma média de 14,9 valores ( $DP = 1,3$ ). Um dos supervisores teve experiência como docente no 2º Ciclo do Ensino Básico, sendo profissionalizado neste nível de ensino.

Quadro V. Habilitações académicas, ano de obtenção do diploma e nota de curso numa amostra de 8 supervisores.

Habilitações	Nº Sup. (%)	Ano de curso	Nº Sup. (%)	Nota	Nº Sup. (%)
5º ano dos Liceus + MP 2 anos	12,5	1965-69	12,5	13	13,8
7º ano dos Liceus + MP 2 anos	12,5	1970-74	37,5	14	27,6
7º ano dos Liceus + MP 3 anos	25,0	1975-79	25,0	15	37,9
Bach. em EB 1º Ciclo + CESE	25,0	1980-84	12,5	16	17,2
Bach. em EB 1º Ciclo + Licen.	25,0	1985-89	12,5	17	3,5

## 5. Instrumentos

### 5.1. Opções metodológicas

A investigação envolveu a elaboração, administração e análise de três questionários às quatro amostras: estudantes, professores (formados no CIFOP e DCE da Universidade dos Açores), cooperantes e supervisores.

Escolhemos o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados. Apesar de alguns autores apontarem desvantagens relativamente à sua utilização (Ghiglione e Matalon, 1993; Lima, 1995; Pardal e Correia, 1995; Quivy e Campenhoudt, 1998), é um instrumento muito utilizado nas Ciências Sociais e na Educação, dadas as suas vantagens. É de facto, a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica. Assim se compreende o seu uso extensivo, apesar das limitações apontadas ao seu valor intrínseco enquanto técnica de investigação empírica. A sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivar” informação conferem-lhe um estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizados dos fenómenos.

Ponderaram-se os aspectos positivos e negativos e concluímos que as vantagens ao nível desta investigação superavam as desvantagens, dado que permitiu:

i) abranger, num curto espaço de tempo, um número considerável dos sujeitos das diferentes amostras, dispersos numa área geográfica vasta, o que não seria possível com apelo a outra técnica de recolha de informação dentro da limitação temporal deste estudo;

ii) o anonimato, imprescindível como garante da autenticidade das respostas (Pardal e Correia, 1995);

iii) a utilização de amostras relativamente alargadas dentro das diferentes populações, uma vez que estas eram bem conhecidas e com características mais ou menos homogéneas (Ghiglione e Matalon, 1993 ; Quivy e Campenhoudt, 1998);

iv) aos participantes não estarem submetidos à influência da presença do investigador e que tivessem possibilidade de responder às questões no momento que considerassem mais oportuno (Pardal e Correia, 1995).

Quando se escolhe o inquérito por questionário deve respeitar-se um conjunto de procedimentos habituais para qualquer investigador, designadamente:

- definir rigorosamente os seus objectivos;
- formular hipóteses e questões orientadoras;
- identificar as variáveis relevantes;
- seleccionar a amostra adequada de inquiridos;
- elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados.

A interacção indirecta constitui o problema-chave que acompanha a elaboração e administração de um inquérito por questionário. Duas questões devem ser analisadas a este respeito: o cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma mediada de contactar com os inquiridos.

O planeamento de um inquérito por questionário requer, também, uma cuidadosa preparação, daí o sistema de perguntas ter exigido uma organização cuidada, por agrupamentos de itens temáticos, de modo a ter coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde. As temáticas exigem clareza, reservando-se as questões mais complexas ou mais “melindrosas” para a parte final. Também a forma mediatizada de contactar com os inquiridos implicou particulares cuidados, no que se refere aos canais de comunicação seleccionados, às técnicas utilizadas para evitar a recusa ao fornecimento de respostas e ao esforço para garantir a fiabilidade.

Neste âmbito, cumpriram-se rigorosamente os trâmites legais a nível de logística, utilizou-se uma linguagem clara e acessível aliada a uma postura adequada.

Um dos grandes problemas e receios por nós partilhados é a elevada taxa de *não-respostas*, dos inquéritos por questionário. Vários autores referem a existência de factores condicionadores do nível de devoluções dos questionários: natureza da pesquisa, tipo de inquirido, sistema de perguntas, instruções claras e acessíveis e estratégias de reforço. Esta questão será, oportunamente, tratada na fase dos procedimentos.

A concepção e administração de um questionário exigem alguns padrões de actuação tanto quanto à construção das perguntas como no que se refere à apresentação do questionário. Num inquérito por questionário o número de questões a introduzir implica uma reflexão cuidada, sendo indispensável a noção de *Q.B.* “quanto baste”. Se forem em número reduzido podem não abranger toda a problemática que se pretende inquirir, se,

pelo contrário, forem demasiado numerosas, tal poderá tornar a análise impraticável no tempo disponível para a investigação e originar um efeito dissuasor sobre os inquiridos, aumentando a probabilidade da não-resposta. Também a formulação das perguntas não pode evidentemente perder de vista as características da(s) população(ões) a inquirir.

Nos últimos anos, alguns passos têm sido dados para o re-equacionamento destas questões, nomeadamente, na formulação das perguntas e na contextualização da interpretação das respostas.

A transposição de questões de investigação para as perguntas formuladas nos questionários revestiu-se de alguma dificuldade. A primeira decisão quanto a traduzir as questões de investigação em perguntas consistia em saber se estas deveriam ser abertas ou fechadas. Estamos convictos que o acto de inquirir, o apuramento de resultados e a sua comparabilidade foram facilitados pela nossa opção de respostas fechadas nos questionários que construímos e que explicitamos a seguir. Efectivamente, *fechar as perguntas* é um modo de objectivar as respostas e de impedir que sejam ambíguas.

As perguntas fechadas condicionam mais as respostas de certos grupos, no sentido de imporem a problemática, ou seja, colocar o inquirido face a uma estruturação de problemas que não é a sua e ainda estimular a produção de respostas meramente reactivas às hipóteses previstas. Em contrapartida, facilitam enormemente a anotação no acto de inquirir, o apuramento de resultados, e proporcionam uma maior comparação dos dados, no entanto, esta vantagem pode ser alvo de algumas dúvidas, perante o modo diferente como os grupos sociais podem reagir à mesma pergunta.

Uma forma de ultrapassar algumas das limitações das perguntas fechadas, sugerida por Cannell e Kahn (1957), consiste em perguntar sempre as razões de todas as opiniões formuladas, para que seja possível captar o quadro de referências que presidiu à sua formulação.

Conforme Shuman e Presser (1981: 79) “quando escrutinadas, quase todas as perguntas do questionário são criticáveis.”

As vantagens das perguntas fechadas acabam por vingar na nossa investigação e as desvantagens por ser minimizadas, dado o elevado número de inquéritos exigido por representatividade estatística e as limitações do tempo que dispúnhamos.

Optámos, ainda, por traduzir algumas questões em perguntas de resposta aberta. Esta opção mista foi tomada pelos seguintes motivos:

i) face à temática em estudo e aos objectivos da investigação, considerou-se mais vantajoso, que os inquiridos respondessem com maior liberdade a algumas das questões, fornecendo toda a informação pertinente (Ghiglione e Matalon, 1993);

ii) estas respostas abertas também assumem um papel crucial em estudos de natureza exploratória, quando a informação sobre o tema é escassa ou se pretende aprofundá-lo (Pribyl, 1994; Pardal e Correia, 1995);

iii) permitem ainda um maior aprofundamento das respostas, pois a problemática é menos imposta e condicionante (Ferreira, 1986).

"Numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas do sujeito questionados, recorrerá a perguntas sendo as respostas depois sujeitas à análise de conteúdo" (Vala, 1990: 10).

As questões de formato aberto foram sujeitas a um processo rigoroso de redacção, devido às razões mencionadas, anteriormente, mas também em formular questões isentas de ambiguidade, adequadas à especificidade da temática em análise e por outro lado, não exprimissem qualquer expectativa de resposta e não excluíssem qualquer pensamento dos inquiridos relativos ao tema em estudo (Ghiglione e Matalon, 1993; Pardal e Correia, 1995).

As questões foram colocadas obedecendo a uma ordem previamente estabelecida, no final dos questionários, dado que as questões de resposta fechada já forneciam pistas sobre o campo abrangido pelos questionários e permitiam alguma reflexão sobre as temáticas.

A apresentação formal e física do questionário é fundamental. Assim esta investigação obedeceu a parâmetros rigorosos, como a apresentação do contexto da investigação e do seu autor a todos os inquiridos, a fim de credibilizar o instrumento perante os participantes, referindo que as respostas dos intervenientes seriam imprescindíveis para a investigação.

Estamos convictos que as características gráficas de um questionário devem ser tão claras quanto possível e adequadas ao público-alvo. A disposição gráfica pode influenciar quer a sua aceitação quer a adesão ao preenchimento, daí o cuidado na revisão ortográfica

e sintáctica, para além do recurso a vários tipos de caracteres e destacadas a “*bold*” algumas palavras ou instruções, com vista a facilitar a leitura. A fim de evitar reacções menos positivas dos inquiridos ao elevado número de folhas do questionário, optou-se por fazer uma justificação aquando da contextualização do questionário e por fornecer uma estimativa do tempo médio previsto para a resposta.

Em síntese, a construção de um formulário deve obedecer a dois critérios: clareza e rigor na apresentação e comodidade para o respondente.

A fim de caracterizar as amostras, mas também de recolher informação capaz de ser tratada estatisticamente, estando subjacentes os objectivos e hipóteses desta investigação, construímos e aplicámos os três questionários: i) Caracterização e Representações de Formação; ii) Escala de Modelos de Supervisão; e iii) Escala de Práticas Pedagógicas.

## 5.2. Construção dos Questionários

### 5.2.1. Questionário de Caracterização e Representações de Formação (QCRF)

Aplicámos este questionário a fim de caracterizar as amostras e recolher informações sobre as percepções de formação dos estudantes, dos professores, dos professores cooperantes e dos supervisores da disciplina de Prática Pedagógica.

O número de *itens* difere consoante as amostras, pois alguns dos itens são específicos de uma determinada amostra.

#### 5.2.1.1. Amostra dos estudantes

O questionário contempla 21 *itens* (Anexo II), distribuídos pelos agrupamentos abaixo expressos:

- a) *identificação dos sujeitos ao nível sócio-biográfico*, variáveis: sexo, idade, residência em tempo de aulas e habilitações académicas (*itens* 1, 2, 3, 4);
- b) *situação académica e rendimento*, variáveis: regime estudantil e regime de assiduidade, rendimento académico no curso que frequentam, média final de curso, médias obtidas nas disciplinas de Prática Pedagógica I, II, III, IV, V e VI, ano(s) de maior (s) dificuldade(s) (*itens* 5, 6, 7, 8, 9, 10);

- c) *preferências: motivação e satisfação*, variáveis: ordem de escolha, motivos que estiveram na base da escolha do curso, preferência por disciplinas, e nível de satisfação no curso, (*itens 5, 13, 12, 14 e 15*) e representações e expectativas pessoais dos estudantes em relação ao curso (*itens 11, 16, 17, 18*);
- d) *Práticas Pedagógicas, a(s) área(s) de formação teórica onde se verificou mais dificuldade(s), de relacionamento, e no domínio das técnicas audiovisuais*, variáveis: disciplinas, relacionamento face aos alunos, professores da escola e cooperantes; e aplicação de técnicas audiovisuais (*itens 19 e 20*);

#### 5.2.1.2. Amostra dos professores

O questionário contempla 36 *itens* (Anexo III).

- a) *identificação dos sujeitos ao nível sócio-biográfico*, variáveis: sexo, idade, e habilitações académicas (*itens 1, 2, 4 e 9*);
- b) *situação académica*, variáveis: ano de conclusão do curso, média final de curso, ordem de escolha no curso, experiência docente antes do curso (*itens 5, 6, 8, 10*);
- c) *representações acerca da situação profissional*, variáveis: tempo de serviço, situação na profissão, localização da escola e distância, situação na escola, nível de preparação, de competência e satisfação dos professores em relação à profissão (*itens 3, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17*);
- d) *representações acerca da formação inicial*, variáveis: nível de desempenho para a profissão, no domínio das Práticas Pedagógicas, a(s) área(s) de formação teórica onde se verificou mais dificuldade(s) (disciplinas), de relacionamento (face ao grupo-turma, professores da escola e cooperante) e no domínio de técnicas audiovisuais, área de menor/maior preparação (*itens 1, 2, 3, 4 e 5*);
- e) *percepção acerca do nível de preparação geral*, variáveis: grau de preparação dos formandos e do contributo da formação obtida nas Práticas Pedagógicas em sala de aula (*itens 6 e 7*);
- f) *representações relativas à formação teórica/prática e ao grau de influência dos modelos de professor interiorizados e da formação teórica no seu desempenho*, variáveis: nível de equilíbrio entre a teoria e a prática, o grau de influência dos modelos interiorizados e da formação teórica no desempenho profissional (*itens 8, 9 e 10*);

- g) *representação acerca da dimensão afectiva*, variável: grau de mudança dos pontos de vista após a formação (*item 11*) e *preparação inicial*, variável: nível de qualidade (8 factores de melhoria) (*item 12*);
- h) *formação contínua*, variáveis: participação em acções de formação, tipos de acções, áreas seleccionadas, motivos que estiveram subjacentes na escolha das acções, áreas lacunares que requerem formação (*itens 1, 2, 3, 4 e 5*);
- i) *formação no domínio da Supervisão das Práticas Pedagógicas*, variáveis: supervisores e cooperantes e respectivas áreas de formação (*itens 1 e 2*) e *representações acerca do perfil de supervisor e do cooperante*, variáveis: características do supervisor e do cooperante (*itens 3 e 4*);

Considerando que os professores já se encontram distanciados do processo de formação inicial, achámos pertinente a inclusão das seguintes questões de resposta aberta:

- “Indique três características de um Supervisor (Orientador) que considere indispensáveis para o processo de formação do formando nas Práticas Pedagógicas V e VI.”
- “Indique três características de um professor Cooperante que considere indispensáveis ao processo de formação do formando nas Práticas Pedagógicas V e VI.”

### 5.2.1.3. Amostra dos professores cooperantes e dos supervisores

O questionário dos professores cooperantes contempla 31 *itens* (Anexo IV) e o questionário dos supervisores contempla 30 *itens* (Anexo V) e inclui as necessárias adaptações de linguagem.

- a) *identificação dos sujeitos ao nível sócio-biográfico*, variáveis: sexo, idade, e habilitações académicas (*itens 1, 2, 4 e 7*);
- b) *situação académica*, variáveis: ano de conclusão do curso, média final de curso, experiência docente antes do curso (*itens 5, 6, 8,*);
- c) *representações acerca da formação inicial*, variável: nível de desempenho para a profissão (*item 9*);
- d) *representações acerca da função de cooperante/supervisor*, variáveis: nível de preparação, de competência e satisfação (*itens 10, 11, 12 e 13*);

- e) grau de concordância acerca do modelo existente de Prática Pedagógica e da existência simultânea de supervisor/cooperante, variáveis: modelo de Prática Pedagógica e Supervisor/Cooperante (itens 14 e 15);
- f) no domínio das Práticas Pedagógicas, a(s) área(s) de formação teórica onde se verificou mais dificuldade(s), de relacionamento, e das técnicas audiovisuais, variáveis: disciplinas, face aos alunos, professores da escola cooperante, cooperantes e audiovisuais e área de menor/maior preparação (itens 16, 17 e 18);
- g) representações relativas à preparação dos formandos, variável: nível de preparação dos formandos (item 19);
- h) formação no domínio da Supervisão das Práticas Pedagógicas, variáveis: cooperantes/supervisores, áreas relevantes, entidade responsável, regime de formação/tempo (itens 1, 2, 3, 4);
- i) motivação e representações do cooperante em relação às suas funções, variáveis: motivos que estiveram na base da aceitação das funções, tempo de serviço como cooperante/supervisor, nível de sucesso profissional (itens 5, 6, 7, 8);
- j) participação nas Práticas Pedagógicas, variáveis: preferências em relação às disciplinas de Prática Pedagógica V e VI (item 9);
- k) representações acerca da dimensão psicossocial, variáveis: informações sobre o percurso dos formandos (itens 10, 11) e preocupações com a presença dos formandos na turma-cooperante (item 12, somente para o cooperante);
- l) percepção sobre o papel do cooperante/supervisor ao longo das Práticas Pedagógicas e grau de influência da forma como foi acompanhado durante a sua formação inicial, na sua acção como cooperante/supervisor (itens 13 e 14).

Incluíram-se também as seguintes questões de resposta aberta, dirigidas a ambas as amostras ou especificamente aos cooperantes:

- |   |
|---|
| <p>- “Que motivos o levaram a aceitar a função de professor Cooperante/Supervisor das Práticas Pedagógicas V e VI no Curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?”</p> <p>- “Teve algumas preocupações com a chegada dos formandos à sua turma para realizarem as Práticas Pedagógicas?”(somente para o Cooperante)</p> <p>Sim</p> <p>Não</p> <p>Se respondeu Sim, indique, por favor as razões que as motivaram.”</p> <p>Se respondeu Não, diga, por favor, porquê?”</p> |
|---|

- “Como obteve as informações relativamente ao percurso escolar dos formandos?”
- “Na sua opinião, qual deve ser o papel do professor cooperante/supervisor ao longo das Práticas Pedagógicas, tendo em conta o seu continuum (planificação, execução e reflexão)?”
- “Considera que teve influência a forma como foi acompanhado/orientado na Prática Pedagógica durante a sua formação, no modo como hoje acompanha/orienta os formandos na sua sala?  
Sim  
Não  
Quer tenha respondido Sim ou Não, diga, por favor, porquê?”

Em síntese, o Questionário de Caracterização e Representações de Formação (QCRF) no seu processo de construção sofreu somente alterações a nível da redacção.

### 5.2.2. Escala dos Modelos de Supervisão (EMS)

A investigação em Supervisão ocupa um lugar importante no domínio da formação de professores e têm surgido neste contexto trabalhos fundamentais em dissertações de Mestrado e de Doutoramento.

Para o nosso estudo foi necessária a construção de instrumentos de recolha de informações, a fim de medir, em termos quantitativos, a preferência dos participantes por um dos três Modelos/Cenários de Supervisão seguintes: Tradicional, de Descoberta Guiada e Reflexivo e testar as nossas hipóteses.

Trata-se de uma escala de Likert, com possibilidades de respostas gradativas.

A Escala de Modelos de Supervisão (EMS) era constituída, inicialmente, por 36 *itens*, agrupados em 3 sub-escalas, correspondentes aos três modelos de supervisão (tradicional, de descoberta guiada e reflexivo).

**Modelo da Imitação Artesanal.** Pretende profissionalizar e socializar o formando de acordo com a actuação exemplar dos modelos que deve seguir passivamente, sem discussão. Crença na imutabilidade do saber e no poder da demonstração como forma de ensinar e da imitação como forma de aprender. Pressupõe uma relação entre supervisor e supervisionado de mestre-aprendiz, na qual a autoridade e o poder estão naturalmente no mestre.

**Modelo de Aprendizagem pela Descoberta Guiada.** Reconhece ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental de princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica. Aponta

para a necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre as inter-relações que, no processo de supervisão se dão entre o supervisor e o formando. A aprendizagem está centrada no sujeito que aprende e que constrói o seu próprio conhecimento. O supervisor conduz a procura pessoal do formando, em vez de se expor como modelo

**Modelo Reflexivo** apresenta-se como um processo formativo em que a crença cede lugar à incerteza. Neste modelo, o futuro professor é o agente activo da sua própria formação. O processo supervisivo desenvolve-se com base na reflexão na e sobre a interacção entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelos alunos, na e sobre a interacção consigo próprio, com os alunos, com a instituição e com a sociedade, em geral. Neste âmbito o formando deixa de ter um papel passivo, baseado em normas e receitas pedagógicas.

Os três modelos de Supervisão foram considerados sub-escalas de categorias de análise (imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada e reflexivo). Para cada uma destas variáveis enunciámos várias questões traduzidas em *itens*. O Quadro 6 mostra-nos a descrição de alguns *itens* de cada modelo seleccionado neste estudo e que integram as sub-escalas da EMS.

Quadro VI. Exemplos de alguns *itens* da Escala de Modelos de Supervisão (EMS) organizados por sub-escalas.

Item nº	Sub-Escala	Conteúdos
1	Imitação artesanal	Na Prática Pedagógica o supervisor é um modelo a seguir sem discussão.
16	Aprendizagem pela descoberta guiada	O formando deve observar vários professores em interacção com os alunos antes de iniciar as suas Práticas Pedagógicas.
21	Reflexivo	O formando deve auto-questionar-se sobre as suas Práticas Pedagógicas.

Em cada uma das sub-escalas (Imitação artesanal, Aprendizagem pela descoberta guiada e Reflexivo) pretendeu-se a caracterização dos modelos de Supervisão, nos três momentos que compõem a Supervisão da Prática Pedagógica: planificação, execução e reflexão. Ao nível do preenchimento da EMS, para cada um dos *itens* os participantes têm de seleccionar uma das seis opções propostas:

- Variáveis ordinais em escala de Likert
- Discordo totalmente – 1
- Discordo em parte – 2
- Não concordo nem discordo – 3
- Concordo em parte – 4
- Concordo totalmente – 5
- Sem opinião – 0

Todos os *itens* que constituem a Escala de Modelos de Supervisão têm uma orientação positiva, variando a sua pontuação entre 1 e 5, correspondendo o valor 1 a uma discordância total e o valor 5 a uma concordância total. O valor zero foi reservado para os respondentes sem opinião.

Na Escala de Modelos de Supervisão foi, ainda, incluída uma questão de resposta aberta que passamos a enunciar:

“A Supervisão das Práticas Pedagógicas é...”

Esta questão foi colocada com vista a perceber de uma forma clara e espontânea as representações sobre Supervisão das quatro amostras e ainda analisar e verificar a coerência/incoerência das respostas dadas às questões relativas a cada sub-escala, uma vez que era provável que os participantes respondessem, segundo as suas teorias de acção, pois de acordo com Alarcão (1996: 3): “normalmente, quando se pergunta a alguém como se comporta em determinada situação, a resposta revela a sua teoria de acção e não aquela a que a pessoa normalmente recorre na situação e, por vezes, o sujeito não tem qualquer consciência de que existe um desfazamento entre elas.”

### 5.2.3. Escala das Práticas Pedagógicas

Para o nosso estudo foi necessário criar um instrumento que avaliasse, em termos quantitativos, as representações das diferentes amostras (estudantes, professores, cooperantes e supervisores) relativamente às disciplinas de Prática Pedagógica V e VI do Curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Bacharelato) a fim de testar as nossas hipóteses. Para tal, construímos a Escala de Práticas Pedagógicas, relativamente às disciplinas de Práticas Pedagógicas do curso de formação, as quais implicam supervisão, a qual foi por nós denominada de (EPP) com as respectivas adaptações linguísticas conforme se tratava dos estudantes/professores e cooperantes/supervisores.

A Escala de Práticas Pedagógicas (EPP), inicialmente era constituída por 125 *itens*, integrados em duas partes:

Parte I (Quadro VII). Práticas Pedagógicas V e VI, variáveis: graus de dificuldade, de relevância, de dedicação e de satisfação relativamente às PP V e VI (*itens* 1 a 8). Total de 10 *itens*.

Incluem-se duas questões de resposta aberta dirigidas aos supervisores e cooperantes que passamos a enunciar:

“As várias dificuldades dos seus formandos na Prática Pedagógica V devem-se a:”

“As várias dificuldades dos seus formandos na Prática Pedagógica VI devem-se a:”

Quadro VII. Exemplos de alguns *itens* da Escala das Práticas Pedagógicas (EPP) (Parte I).

Durante a Prática Pedagógica V encontrou **dificuldades**?

- 1 Sim
- 0 Não

Se respondeu Sim, assinale com 1, 2 e 3 consoante o seu grau de dificuldade (o 1 corresponde a maior dificuldade, o 3 a menor).

- Planificação
- Execução
- Reflexão

Assinale a área mais relevante na Prática Pedagógica VI. Assinale com 1, 2 e 3 consoante a **relevância** (o 1 corresponde ao mais relevante, o 3 ao menos relevante). Se várias áreas foram igualmente relevantes atribua-lhes o mesmo número.

- Planificação
- Execução
- Reflexão

A **dedicação** à disciplina de Prática Pedagógica V pelos seus formandos foi:

- Nenhuma
- Suficiente
- Grande
- Muito grande

A **satisfação** demonstrada pelos seus formandos ao frequentar a disciplina de Prática Pedagógica VI foi:

- Nenhuma
- Suficiente
- Grande
- Muito grande

Parte II (Quadro VIII). Práticas Pedagógicas V e VI de acordo com diferentes componentes: a Dimensão interpessoal, o Supervisor, o Cooperante os Didactas, Estrutura e organização, Planificação, Execução, Reflexão, Avaliação, Articulação teoria/prática e Prática Pedagógica e competência profissional do formando ao nível do desenvolvimento. Total de 113 *itens*.

Para cada um destes componentes enunciámos questões, as quais estão expressas em itens. Ao nível do preenchimento da EPP, para cada um dos itens os participantes têm de seleccionar de seleccionar uma das seis propostas.

Variáveis ordinais em escala de Likert

Discordo totalmente – 1

Discordo em parte – 2

Não concordo nem discordo – 3

Concordo em parte – 4

Concordo totalmente – 5

Sem opinião – 0

Damos em seguida alguns exemplos de itens em função das categorias (Quadro VIII).

Quadro VIII. Exemplos de alguns *itens* da Escala de Práticas Pedagógicas (EPP) organizados por componentes (Parte II).

Item nº	Componente	Conteúdo
17	<b><i>Dimensão Interpessoal</i></b>	As Práticas Pedagógicas estimularam as relações de trabalho entre os formandos.
2	<b><i>Supervisor</i></b>	Os supervisores (orientadores) têm um papel mais importante na formação dos formandos do que os cooperantes.
36	<b><i>Cooperante</i></b>	A orientação deveria estar totalmente a cargo do professor cooperante.
10	<b><i>Didactas</i></b>	Os didactas são dispensáveis na planificação, pois quando os formandos têm dúvidas recorrem ao didacta da área específica ou ao professor do curso que os pode ajudar.
46	<b><i>Estrutura e organização</i></b>	Penso que as Práticas Pedagógicas da forma como estão organizadas não estimulam a originalidade.
18	<b><i>Planificação</i></b>	Na planificação o trabalho de equipa é uma perda de tempo, pois futuramente, na escola os futuros os futuros terão um trabalho individual.
71	<b><i>Execução</i></b>	A observação das aulas dos colegas ajuda o formando a compreender melhor as questões da educação.
14	<b><i>Reflexão</i></b>	Os formandos sentiam-se frustrados com as suas reflexões acerca das aulas dos seus colegas, pois não eram levadas muito a “sério” pelos outros elementos.
8	<b><i>Avaliação</i></b>	Nas Práticas Pedagógicas V e VI clarificou-se, desde o início, o tipo de avaliação a ser utilizado para avaliar os formandos.
78	<b><i>Articulação Teórica/Prática</i></b>	Frequentemente, o formando sente uma discrepância entre o que aprendeu durante o Curso e o que vai ensinar às crianças nas Práticas Pedagógicas V e VI.
23	<b><i>Prática Pedagógica e Competência Profissional do formando ao nível do desenvolvimento</i></b>	Os formandos não têm uma ideia muito clara acerca do que estão a obter nas Práticas Pedagógicas como ajuda para a sua profissão docente.

Todos os têm uma orientação positiva, variando a sua pontuação entre 1 e 5, correspondendo o valor 1 a uma discordância total e o valor 5 a uma concordância total. O valor zero foi reservado para os respondentes sem opinião.

Na Escala de Prática Pedagógica foram, ainda, incluídas duas questões de resposta aberta com vista a complementar as informações recolhidas sobre os conteúdos em estudo:

- “Escreva uma frase curta, revelando o que gostaria de modificar nas Práticas Pedagógicas.”

- “Se dispusesse de três adjectivos para caracterizar a sua orientação da Prática Pedagógica quais utilizaria?”

### 5.3. Estudos de Validade do Conteúdo dos Instrumentos

Após a construção dos questionários (Questionário de Caracterização e Representações de Formação, Escala dos Modelos de Supervisão e Escala de Práticas Pedagógicas), estes foram sujeitos a uma validação, porque as formas de controlo da validade dos questionários são reduzidas por isso, procedemos ao seu teste no sentido de assegurar esta qualidade, tida como necessária a qualquer tipo de instrumento de recolha de informação.

Na verificação da validade dos inquéritos considerámos a validade externa (Tuckman, 1987). Para o estudo de validade dos inquéritos, recorreremos ao seu teste por um grupo constituído por 4 indivíduos: um orientador de Práticas Pedagógicas, um professor cooperante, um professor formado no CIFOP/DCE da Universidade dos Açores e um estudante do Ensino Superior do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os questionários-teste foram preenchidos individualmente. Tendo sido solicitado aos “ensaiadores” que registassem os seus tempos de resposta e anotassem eventuais dificuldades no entendimento das questões formuladas.

Posteriormente, procedeu-se em grupo, e de modo muito informal, a uma discussão, com o objectivo de detectar dificuldades sentidas e causas subjacentes, comentários e chamadas de atenção que julgassem pertinentes em relação a qualquer aspecto do questionário. Foi-lhes particularmente pedido *feed-back* em relação aos conceitos, aos eventuais excessos de informação, à exclusividade das questões e à forma e extensão dos questionários.

Em resultado deste teste, verificou-se que os tempos de respostas dos diferentes participantes tinham grandes oscilações, oscilavam entre os 60 minutos e 120 minutos. Ao

nível das dificuldades de conteúdo ou de preenchimento constatou-se que grande maioria das intervenções e sugestões foi canalizada para a extensão dos questionários e não para o modo como as questões estavam formuladas ou para dificuldades de entendimento de conteúdo. Consequentemente, as modificações de conteúdo resultantes deste procedimento não foram de fundo, pelo que procedemos apenas a alterações de linguagem, a fim de tornar os *itens* ainda mais claros e ao re-agrupamento de algumas questões numa ordem diferente para assegurar uma melhor compreensão.

De acordo com Polit e Hungler (1994), a validade do conteúdo é baseada num juízo, nesta óptica, não existem métodos que sejam completamente objectivos para garantir a adequação do conteúdo de um determinado instrumento. A consulta de técnicos experientes na área de conteúdo hipotético do universo, nas proporções correctas, impõe-se como a estratégia mais plausível de ser adoptada na validação de conteúdo de um instrumento de recolha de informação.

Procedemos, seguidamente, à validação do conteúdo das proposta iniciais, enviando os questionários a dois profissionais credenciados na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e nas disciplinas de Prática Pedagógica, com vista a verificar a coerência entre as questões de partida, objectivos definidos no pré-projecto de investigação e os itens formulados e, por outro lado, sobre a clareza e a compreensão desses *itens*.

Para o melhoramento dos três questionários foram feitas sugestões no campo gráfico e na redacção de alguns *itens*.

Constatámos que a percentagem de concordância dos dois juizes no âmbito geral foi elevada, daí procedermos à análise da fidelidade dos instrumentos, restrita à Escala de Modelos de Supervisão e à Escala das Práticas Pedagógicas. Quanto ao Questionário de Caracterização e de Representações de Formação, considerou-se que não se adequava a esse tipo de análise.

#### **5.4. Estudos de Fidedignidade da Escala de Modelos de Supervisão e da Escala de Práticas Pedagógicas**

Segundo Daniel (1956: 15), o conceito de fidedignidade “refere-se à consistência de resultados obtidos pelos mesmos indivíduos em diferentes oportunidades ou com diferentes conjuntos de itens equivalentes”.

Os estudos de fidedignidade aplicados à Escala de Modelos de Supervisão (EMS) e à Escala das Práticas Pedagógicas (EPP) pretendem medir a consistência interna e a homogeneidade dos *itens* dos instrumentos em estudo.

Segundo Polit e Hungler (1994) o procedimento da consistência interna para estimar a fidedignidade de um instrumento é um dos métodos mais utilizados, pois é o que melhor avalia uma das fontes mais importantes de erros de medição que é a selecção dos *itens* do teste.

Procedemos ao cálculo do *coeficiente alfa* de Cronbach, actualmente o mais utilizado para avaliar a fidelidade deste tipo de escalas, escalas tipo Likert, na vertente consistência interna (Nunnally, 1978; Anderson, 1985; Carmines e Zeller, 1986; Golden *et al.*, 1990). Este método de análise consiste em avaliar a correlação entre as presentes sub-escalas e duas sub-escalas hipotéticas com o mesmo número de *itens*, evitando as desvantagens de um teste-reteste do mesmo instrumento através de aplicações repetidas aos mesmos sujeitos.

Segundo o que postula Anderson (1985) as estimativas para a consistência interna de escalas de 20 *itens* aproximam-se de 0,90. Por sua vez, Carmines e Zeller (1986), considerando que é difícil especificar um nível satisfatório de fidelidade aplicável a todas as situações, referem, no entanto, que este não deve ser inferior a 0,80.

Para obtermos uma escala, cujos *itens* tivessem uma maior consistência interna, utilizámos a *Correlação Item-Total*, com o objectivo de eliminar os *itens* que apresentassem uma correlação mais baixa com o resto da escala, uma vez que a *Correlação Item-Total* fornece a correlação entre o respectivo *item* e a soma de pontuação total (sem o respectivo *item*).

#### 5.4.1. Aplicação do Pré-Teste

O pré-teste permitirá averiguar as condições em que os questionários deverão ser aplicados, a sua qualidade gráfica e a adequação das instruções que os acompanham. A amostra submetida ao pré-teste poderá fazer observações e sugestões relativas aos questionários no seu todo e a cada uma das suas perguntas. Por outro lado, o pré-teste é indispensável para o cálculo do *coeficiente alfa* de Cronbach. Para este efeito, preparou-se

um documento contendo os dois questionários anteriormente validados e as respectivas instruções de preenchimento.

Estes instrumentos foram aplicados a uma amostra de 16 estudantes do 4º ano do Ensino Superior, futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Polo da Terra-Chã da Universidade dos Açores. Optámos pelos estudantes do Polo da Terra-Chã, pois preenchem os mesmos requisitos dos seus colegas do Polo de Ponta Delgada. À data de recolha desta informação (1998/1999), o Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico já tinha sido extinto, nesta delegação do DCE, funcionando apenas o 4º ano e o 3º ano (um número muito reduzido de estudantes ou seja apenas os que tinham disciplinas em atraso).

A fim de procedermos à administração dos instrumentos, deslocámo-nos ao Pólo da Terra-Chã, na Terceira, e desta forma presenciámos *in loco* a aceitação e comportamento de resposta aos instrumentos em causa. O pré-teste foi realizado em situação de sala-de-aula, tendo sido explicados os objectivos desta investigação e as indicações do preenchimento.

#### 5.4.2. Resultados do Pré-teste

##### 5.4.2.1. Escala dos Modelos de Supervisão

O valor do *coeficiente alfa* obtido para a escala de Modelos de Supervisão, na versão inicial de 36 *itens*, foi de 0,770. A correlação *item-total* permitiu excluir os *itens* que demonstraram uma correlação não significativa ou pouco significativa com a pontuação total da escala analisada, nomeadamente os 8 *itens* referidos no Quadro IX.

O valor do *coeficiente alfa* obtido para a escala de Modelos de Supervisão, na versão final, de 28 *itens*, foi de 0,858 (Quadro X). Consequentemente, a versão final da Escala de Modelos de Supervisão ficou constituída por 28 *itens* subdivididos nas três sub-escalas que a compõem (Quadro XI): **Modelo Tradicional**, **Modelo de Descoberta Guiada** e o **Modelo Reflexivo**. Alguns dos *itens* não foram eliminados porque foram considerados importantes para o estudo. Mesmo assim, a consistência interna da versão final permite-nos dizer que é uma escala com boa fiabilidade.

Assim a versão final da EMS ficou constituída por 28 *itens* (Anexo VI).

Quadro IX . *Itens* eliminados na Escala de Modelos de Supervisão.

<i>Item</i> nº	Conteúdos do <i>item</i>
5	O supervisor não deve influenciar a decisão do formando, deve deixá-lo procurar a melhor solução.
12	As Práticas Pedagógicas devem decorrer sob a forma de mini-aulas em que se desenvolvem competências específicas. Antes da execução na turma cooperante.
20	O supervisor deve ser apenas um guia no processo de formação, pois compete ao formando fazer a sua auto-formação.
22	Na supervisão (orientação da Prática Pedagógica), o formando é um elemento activo na sua formação e os diferentes contextos de aprendizagem influenciam esse desenvolvimento.
28	O supervisor deve adoptar uma posição de autoridade formal sobre o formando, pois é ele que chefia o processo.
29	O supervisor sabe melhor do que o formando o que deve ser feito para melhorar o ensino, por isso o formando deve seguir exclusivamente as suas directrizes.
32	O bom supervisor depois de um tempo de discussão compete-lhe terminar a discussão e tomar a decisão final.
36	A supervisão deve ser um processo de orientação em que o supervisor impõe as regras e os formandos obedecem porque estão a ser avaliados.

Quadro X. Distribuição de *itens* por sub-escalas da EMS.

Modelo Imitação artesanal - *itens* 1, 6, 7,10, 18, 25, 27, 28

Modelo de Aprendizagem pela descoberta guiada - *itens* 2, 5, 8,12, 16, 20, 22, 23, 26

Modelo Reflexivo - *itens* 3, 4, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 24

Quadro XI. *Itens* definitivos na Escala de Modelos de Supervisão. Média, variância, desvio padrão e alfa de Cronbach se o *item* for eliminado; correlação entre o *item* e a escala total.

<i>Item</i>	Média se eliminado	Var se eliminado	DP se eliminado	Correl. <i>Item</i> -Total	Alfa se eliminado
1	101,1	169,6	13,0	0,40	0,85
2	99,1	172,1	13,1	0,24	0,86
3	99,6	167,5	12,9	0,34	0,86
4	98,0	179,4	13,4	0,13	0,86
6	98,7	169,1	13,0	0,49	0,85
7	98,5	167,4	12,9	0,55	0,85
8	99,8	168,9	13,0	0,28	0,86
9	98,7	174,3	13,2	0,27	0,86
10	98,9	163,6	12,8	0,49	0,85
11	101,0	161,5	12,7	0,60	0,85
13	99,3	161,3	12,7	0,46	0,85
14	98,6	163,0	12,8	0,64	0,85
15	98,5	172,3	13,1	0,27	0,86
16	98,6	174,4	13,2	0,17	0,86
17	99,8	168,6	13,0	0,30	0,86
18	98,3	178,1	13,3	0,16	0,86
19	98,7	165,6	12,9	0,66	0,85
21	101,3	167,7	12,9	0,38	0,85
23	98,3	167,8	13,0	0,53	0,85
24	98,8	155,1	12,5	0,63	0,84
25	98,2	163,8	12,8	0,63	0,85
26	98,2	170,5	13,1	0,65	0,85
27	99,9	168,9	13,0	0,30	0,86
30	98,5	163,8	12,8	0,61	0,85
31	100,1	179,4	13,4	0,18	0,86
33	99,2	163,4	12,8	0,77	0,85
34	100,7	173,5	13,2	0,18	0,86
35	101,3	168,8	13,0	0,35	0,86

#### 5.4.2.2. Escala de Práticas Pedagógicas (Parte II)

O valor do *coeficiente alfa* obtido para a escala das Práticas Pedagógicas, na versão inicial de 113 *itens* foi de 0,780.

A correlação *item-total* permitiu excluirmos os *itens* que demonstraram uma correlação não significativa ou pouco significativa com a pontuação total da escala analisada. No entanto, os *itens* 3, 41, 52, 60 e 61 que apresentavam uma correlação muito baixa não foram eliminados, pois considerámos a sua permanência fundamental para o enriquecimento do inventário. Face à versão inicial de 113 *itens* foram excluídos 34 *itens* (Quadro XII).

Quadro XII. *Itens eliminados na Escala das Práticas Pedagógicas.*

<i>Item</i>	<i>Conteúdos dos itens</i>
11	Não são necessários os didactas porque os supervisores sabem tudo e são eles que resolvem as dúvidas dos formandos.
15	Os formandos sentem-se bem ao dar as aulas, pois são frequentemente bem sucedidos.
16	Por vezes, as reflexões das aulas parecem-me banais e sem importância.
17	Os formandos prescindem da orientação permanente do supervisor (orientador), pois preferem um trabalho mais autónomo.
23	Os formandos valorizam as opiniões dos colegas, pois contribuem para a riqueza da reflexão.
24	Constatai intervenientes a mais no processo, prescinde-se dos orientadores.
25	Os formandos alteram facilmente, as suas decisões sem argumentar, quando o seu cooperante, orientador e colegas estão em desacordo com eles.
28	Os formandos esforçam-se por seguir planos de aula inovadores, sem copiar modelos.
29	Os formandos gostam de fazer, individualmente, planos de trabalho e esforçam-se para os tornar realidade, aquando da execução.
31	Ao reflectir sobre as suas práticas o formando prepara-se melhor como futuro profissional, mas prefere fazê-lo em casa sozinho.
32	O formando sente-se decepcionado em diferentes aspectos das suas execuções lectivas, porque não recebeu a formação adequada no curso.
34	Não imagino as Práticas Pedagógicas sem supervisor (orientador).
36	Os formandos gostam de experimentar coisas novas a nível das Práticas Pedagógicas, por isso inventam estratégias, actividades e materiais.
45	Não deveria haver professor cooperante na estrutura da Prática Pedagógica porque é mais uma pessoa a avaliar.
48	Do meu ponto de vista, a planificação das aulas necessita de um horário mais alargado para esse fim.
49	As Práticas Pedagógicas V e VI são um espaço onde os formandos aplicam o muito daquilo que aprenderam nas disciplinas teóricas.
51	Os formandos sentem-se desapoiados nas Práticas Pedagógicas.
53	Um bom supervisor (orientador) é aquele que consegue resolver todos os problemas nas Práticas Pedagógicas V e VI.
54	A criação do Plano de Curso de transição para a Licenciatura do Ensino Básico - 1º Ciclo não atendeu às necessidades específicas dos formandos nas Práticas Pedagógicas.
55	A realização das Práticas Pedagógicas em diferentes turmas foi prejudicial aos formandos.
71	Os formandos devem dialogar com o cooperante sobre a avaliação dos alunos.
77	A reflexão em grupo não é necessária.
79	O supervisor (orientador) não se deve centrar tanto na transmissão de conhecimentos pedagógico-didácticos mas, mais na criação de condições que favoreçam a auto-construção do conhecimento pedagógico do formando.
81	A presença de muitos observadores na sala de aula, não é aconselhável.
83	Os formandos devem ser motivados nas Práticas Pedagógicas através da comparação dos trabalhos que realizam.
91	Um plano de aula deve ser modificado pelo formando, na sala de aula, se o ritmo de aprendizagem dos alunos o exigir.
96	O cooperante é apenas mais um avaliador no processo.
98	O formando sente-se mais consciente de si mesmo e dos outros nos momentos de observação das aulas.
100	Nas Práticas Pedagógicas só interessa o conhecimento prático, a teoria de nada se
104	Em todos os momentos da Prática Pedagógica o que mais me preocupa é a avaliação dos formandos.
107	Os formandos não conhecem a fundo os Novos Programas do 1º Ciclo
108	A formação inicial é deficiente e inadequada para as exigências dos Novos Programas.
109	A integração dos formandos em pequenos projectos de investigação-acção contribui para aproximar a investigação educacional da prática e iniciá-los neste campo.
110	Não há Reforma Educativa se a implementação das Práticas Pedagógicas permanecer inalterada.
111	A presença de observadores nas aulas torna-as artificiais, por isso devem ser excluídos.

A versão final da Escala de Práticas Pedagógicas (Anexo VII) ficou constituída por 79 *itens* distribuídos por 11 componentes que a compõem (Quadro XIII). O valor do *coeficiente alfa* obtido para a escala das Práticas Pedagógicas, na versão final de 79 *itens* foi de 0,863 (Quadro XIV).

Podemos afirmar que a Escala das Práticas Pedagógicas é uma escala com boa fidelidade, se entendermos por fidelidade a consistência com que um instrumento mede um determinado comportamento.

Relativamente às questões de resposta aberta inseridas no Inventário dos Modelos de Supervisão e no Inventário das Práticas Pedagógicas elas mantiveram-se pois contribuem para o enriquecimento do instrumento, embora não tivessem sido analisadas per si.

Julgamos que os instrumentos por nós conceptualizados correspondem às características e finalidades, inicialmente, estabelecidas e que melhor se adaptam aos objectivos da nossa investigação.

Quadro XIII. Distribuição dos *itens* por componentes da versão final da Escala das Práticas Pedagógicas.

---

<i>Dimensão Interpessoal - itens</i>	17, 24, 29, 30, 45, 50, 65
<i>Supervisor - itens</i>	2, 6, 37, 43, 59, 69
<i>Cooperante - itens</i>	36, 51, 21, 19, 40
<i>Didactas - itens</i>	10, 13, 41, 44
<i>Estrutura e organização - itens</i>	46, 12, 28, 38,42, 75, 77
<i>Planificação - itens</i>	7,18, 20, 62, 66, 67,79
<i>Execução - itens</i>	11, 15, 31, 48, 55, 60, 61, 71, 74
<i>Reflexão - itens</i>	5, 14, 16, 22, 33, 63
<i>Avaliação - itens</i>	1, 8, 9, 25, 26, 35, 56, 73,
<i>Articulação Teórica/Prática - itens</i>	3, 4, 34, 78
<i>Prática Pedagógica e Competência Profissional do formando ao nível do desenvolvimento - itens</i>	23, 27, 32, 39,47, 52, 53, 54, 57, 58, 64, 68, 70, 72, 76

---

Quadro XIV. *Itens* definitivos na Escala das Práticas Pedagógicas. Média, variância, desvio padrão e alfa de Cronbach se o *item* for eliminado; correlação entre o *item* e a escala total.

<i>Item</i>	M se eli.	Var se eli.	DP se eli.	Cor. <i>It.-T.</i>	Alfa se eli.	<i>Item</i>	M se eli.	Var se eli.	DP se eli.	Cor. <i>It.-T.</i>	Alfa se eli.
1	276,1	744,4	27,3	0,40	0,86	60	275,4	760,6	27,6	0,01	0,86
2	277,8	781,4	28,0	-0,31	0,87	61	277,4	756,6	27,5	0,03	0,86
3	277,2	759,2	27,6	0,01	0,86	62	275,4	730,9	27,0	0,70	0,86
4	276,1	726,0	26,9	0,49	0,86	63	276,4	752,5	27,4	0,11	0,86
5	276,1	737,4	27,2	0,38	0,86	64	276,3	718,7	26,8	0,59	0,86
6	277,1	719,6	26,8	0,50	0,86	65	276,5	725,4	26,9	0,52	0,86
7	276,9	725,6	26,9	0,46	0,86	66	275,9	749,7	27,4	0,31	0,86
8	275,5	740,2	27,2	0,43	0,86	67	275,9	753,6	27,5	0,10	0,86
9	276,4	743,5	27,3	0,23	0,86	69	276,4	727,1	27,0	0,39	0,86
10	277,1	734,9	27,1	0,35	0,86	70	277,7	728,8	27,0	0,32	0,86
12	276,1	744,1	27,3	0,25	0,86	72	276,3	681,8	26,1	0,85	0,85
13	277,3	806,7	28,4	-0,54	0,87	73	276,2	711,0	26,7	0,59	0,86
14	276,9	715,5	26,7	0,45	0,86	74	275,5	748,5	27,4	0,37	0,86
18	278,5	724,4	26,9	0,47	0,86	75	277,9	736,7	27,1	0,30	0,86
19	275,5	752,9	27,4	0,18	0,86	76	275,9	725,9	26,9	0,54	0,86
20	277,1	751,4	27,4	0,11	0,86	78	276,5	708,1	26,6	0,53	0,86
21	276,3	745,7	27,3	0,25	0,86	80	275,7	739,6	27,2	0,39	0,86
22	278,1	784,1	28,0	-0,39	0,87	82	277,1	702,8	26,5	0,66	0,85
26	275,4	754,7	27,5	0,13	0,86	84	275,4	745,4	27,3	0,59	0,86
27	276,4	733,1	27,1	0,38	0,86	85	275,1	745,4	27,3	0,59	0,86
30	275,6	749,2	27,4	0,35	0,86	86	278,7	745,0	27,3	0,50	0,86
33	276,3	753,4	27,4	0,08	0,86	87	275,5	751,4	27,4	0,35	0,86
35	275,9	741,3	27,2	0,39	0,86	88	275,8	749,5	27,4	0,21	0,86
37	275,7	737,7	27,2	0,32	0,86	89	275,3	748,9	27,4	0,51	0,86
38	277,3	721,7	26,9	0,45	0,86	90	277,1	772,7	27,8	-0,18	0,87
39	277,7	733,3	27,1	0,45	0,86	92	276,4	752,4	27,4	0,11	0,86
40	277,3	742,8	27,3	0,23	0,86	93	275,6	750,4	27,4	0,18	0,86
41	277,6	756,9	27,5	0,06	0,86	94	275,5	735,4	27,1	0,37	0,86
42	275,6	751,0	27,4	0,29	0,86	95	276,4	781,9	28,0	-0,30	0,87
43	277,9	776,9	27,9	-0,25	0,87	97	275,3	750,7	27,4	0,40	0,86
44	276,6	739,2	27,2	0,32	0,86	99	275,5	740,4	27,2	0,29	0,86
46	275,3	760,2	27,6	0,03	0,86	101	277,1	740,7	27,2	0,20	0,86
47	277,7	784,7	28,0	-0,33	0,87	102	276,8	729,4	27,0	0,37	0,86
49	277,1	731,0	27,0	0,42	0,86	103	276,4	726,1	26,9	0,37	0,86
50	276,9	732,4	27,1	0,31	0,86	104	277,4	766,7	27,7	-0,10	0,87
52	277,6	764,7	27,7	-0,08	0,87	105	275,6	743,5	27,3	0,24	0,86
56	277,1	712,3	26,7	0,68	0,86	106	275,8	744,7	27,3	0,20	0,86
57	277,3	736,1	27,1	0,30	0,86	112	275,9	750,2	27,4	0,20	0,86
58	275,7	734,2	27,1	0,63	0,86	113	275,9	738,2	27,2	0,44	0,86
59	275,6	767,9	27,7	-0,13	0,87						

## 5.5. Aplicação dos Instrumentos

A administração directa dos três instrumentos (Anexo VIII) decorreu nos meses de Abril, Maio e Junho de 1999, e exigiu cuidados adequados à sua natureza, nomeadamente a nível logístico, que variaram em cada caso.

Com vista a aplicação dos instrumentos aos estudantes (3º e 4º anos do curso de formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo, da Universidade dos Açores), solicitámos a dois docentes do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, a cedência de um tempo lectivo de duas horas das suas disciplinas.

Os estudantes foram por nós informados dos objectivos do estudo, da confidencialidade das respostas e do carácter voluntário da participação. O conteúdo de cada instrumento (QCRF, EMS e EPP) foi lido em voz alta e esclarecidas as dúvidas aos inquiridos.

A percentagem de questionários integralmente respondidos foi elevada, dos 189 questionários, somente 6 ficaram excluídos devido ao indevido preenchimento.

Os questionários foram enviados pelo correio aos professores formados no CIFOP e no DCE/UA e foram acompanhados por envelopes para resposta, devidamente endereçados e selados, a fim de reduzir as não respostas desta amostra.

Escolhemos o processo de distribuição por correio porque nos pareceu o mais adequado, dada a dispersão geográfica pela Região Açores e os custos que a passagem directa implicava. Este tipo de recolha de informação comporta algumas vantagens, tais como “(...) a facilidade em chegar a amplas populações e dispersas, garantindo no entanto a intimidade pessoal, permitindo também uma reflexão e uma leitura “descansada” das perguntas (Bisquerra, 1989: 129, citado por Peixoto, 1995). O mesmo autor, defende que este processo de recolha de informação requer uma atenção muito especial, dada a sua utilidade na investigação educativa, apesar de ser um sistema prático e económico, no entanto, não está isento de duras críticas, principalmente devidas à “baixa proporção de respostas recebidas introduzindo assim a mortalidade experimental”.

No nosso caso, o retorno dos questionários foi lento, sendo todavia, muito elevado e elevada foi igualmente a percentagem de questionários completos (dos 300 questionários somente 120 não foram respondidos).

Por seu turno, os questionários aos cooperantes e aos supervisores foram entregues pessoalmente, por nós, e acompanhados por uma carta de legitimação da sua utilidade científica. Aos coordenadores das escolas, foi solicitado a distribuição e recolha dos questionários junto dos outros professores cooperantes. A cada um desses coordenadores foi explicada a estrutura dos questionários e carácter anónimo das respostas.

A taxa de não respostas nos cooperantes foi a mais elevada contrariando a nossa previsão (dos 150 questionários somente 87 foram respondidos na íntegra). Esta elevada taxa de devoluções dos questionários talvez tenha surgido, porque o lançamento dos instrumentos coincidiu com um período de muito trabalho (3º Período lectivo) e associado à fadiga dos inquiridos que constituíram excelentes dissuasores de colaboração.

Relativamente aos supervisores, a taxa de não respostas limitou-se a dois inquiridos (dos 30 questionários somente 6 não respondidos).

## 5.6. Análise estatística

### 5.6.1. Questionário de Caracterização e Representações de Formação (QCRF)

Para os *itens* utilizadas na descrição das amostras procedeu-se ao cálculo das distribuições de frequências, da média e do desvio padrão.

As perguntas abertas foram submetidas a uma análise de conteúdo, tendo-se contabilizado para cada pergunta o número de participantes que apresentavam respostas semelhantes.

### 5.6.2. Escala de Modelos de Supervisão (EMS)

No que respeita aos 28 *itens* nas escalas de Likert, calcularam-se as respectivas médias e desvios-padrão e aplicou-se uma análise de variância (ANOVA) no sentido de comparar as amostras em estudo. Para os *itens* em que a análise de variância indicou diferenças significativas, aplicou-se um teste HSD de Tukey para amostras com dimensões diferentes.

Os 28 *itens* foram igualmente sujeitos a uma Análise de Grupos, para o que se procedeu ao cálculo da distância euclidiana entre *itens*. Estes foram posteriormente agrupados através do algoritmo UPGMA (*Unweighted-pair groups method*).

Os *itens* das escalas de Likert para os quais se encontraram diferenças significativas, foram sujeitos a uma Análise Discriminante, tendo-se calculado as distâncias de Mahalanobis entre amostras e a percentagem de participantes correctamente classificados pela função discriminante. Finalmente os mesmos *itens* foram sujeitos a uma Análise Canónica, de modo a evidenciar de uma forma global as principais diferenças entre as amostras. Para tal, calcularam-se as quatro primeiras raízes canónicas, a respectiva correlação com os *itens* e a percentagem de variância explicada. Utilizou-se a aplicação STATISTICA versão 6.0.

As perguntas abertas foram submetidas a uma análise de conteúdo, tendo-se contabilizado para cada pergunta o número de participantes que apresentavam respostas semelhantes.

### 5.6.3. Escala de Práticas Pedagógicas (EPP)

No que respeita aos 79 *itens* nas escalas de Likert, calcularam-se as respectivas médias e desvios-padrão e aplicou-se uma análise de variância (ANOVA) no sentido de comparar as amostras em estudo. Para os *itens* em que a análise de variância indicou diferenças significativas, aplicou-se um teste HSD de Tukey para amostras com dimensões diferentes.

Os *itens* das escalas de Likert para os quais se encontraram diferenças significativas, foram sujeitos a uma Análise Discriminante, tendo-se calculado as distâncias de Mahalanobis entre amostras e a percentagem de participantes correctamente classificados pela função discriminante. Finalmente os mesmos *itens* foram sujeitos a uma Análise Canónica, de modo a evidenciar de uma forma global as principais diferenças entre as amostras. Para tal, calcularam-se as quatro primeiras raízes canónicas, a respectiva correlação com os *itens* e a percentagem de variância explicada. Utilizou-se a aplicação STATISTICA versão 6.0.

As perguntas abertas foram submetidas a uma análise de conteúdo, tendo-se contabilizado para cada pergunta o número de participantes que apresentavam respostas semelhantes.

## 6. RESULTADOS

### 6.1. Resultados da amostra dos Estudantes

#### 6.1.1. Resultados relativos à Formação Inicial

Em termos do rendimento escolar, os estudantes do 3º ano sentiram mais dificuldades durante a frequência do 1º ano (42,4%), o que não aconteceu para os estudantes do 4º ano (Fig. 8). Os estudantes preferem aulas de maior componente teórico-prática ou de maior componente prática (Quadro XV).

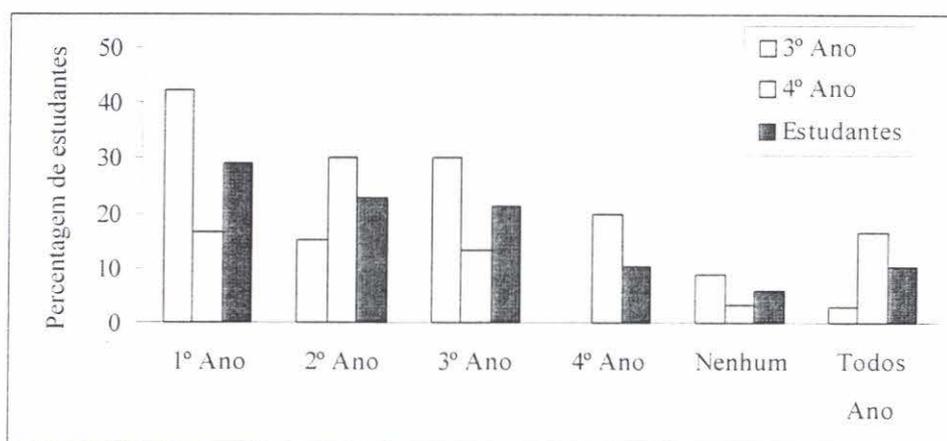


Figura 8. Ano ou anos do Curso em que 63 estudantes (dos 3º e 4º anos) sentiram mais dificuldades.

Quadro XV. Tipo de aulas preferido por uma amostra de 63 estudantes (dos 3º e 4º Anos). Percentagem de estudantes.

Aulas	3º Ano	4º Ano	Estudantes
Teóricas	3,0	10,0	6,7
Teórico-Práticas	48,5	50,0	49,3
Práticas	48,5	40,0	44,0

A maioria dos estudantes escolheu este Curso porque “sempre gostou desta área (75,8% para o 3º ano e 66,7% para o 4º ano); alguns afirmaram “pretender um emprego seguro” (21,2% para o 3º ano e 26,7% para o 4º ano); um estudante do 3º ano alegou motivos financeiros (3,0%) e dois do 4º ano foram aconselhados por outrem (6,7%).

Quanto à satisfação com o Curso que frequentam, a maioria dos estudantes consideram-se satisfeitos ou muito satisfeitos (Quadro XVI). Relativamente à possibilidade de mudar de Curso, a grande maioria não considera esta possibilidade (90,9% para o 3º ano

e 90,0% para o 4º ano). Relativamente aos três factores que consideram mais importantes em termos da sua futura profissão, os de maior importância foram “Satisfazer o gosto por trabalhar com crianças” e a “Realização profissional”, bem como, um conjunto de vários factores com menor relevância, nomeadamente, “Maturidade pessoal” e Enriquecimento cultural” (Fig. 9 e 10).

Quadro XVI. Satisfação dos estudantes (dos 3º e 4º anos) em relação ao Curso. Percentagens de estudantes.

Grau de satisfação	3º Ano	4º Ano	Estudantes
Muito satisfeito	39,4	16,7	27,5
Satisfeito	54,5	66,7	60,9
Insatisfeito	6,1	16,7	11,7
Muito insatisfeito	0	0	0

Para a grande maioria dos estudantes, as expectativas pessoais relativamente ao Curso foram parcialmente cumpridas (Quadro XVII). No entanto, o curso não correspondeu às expectativas de cerca de 10% dos estudantes.

A maior parte dos estudantes considerou estar bem preparada para ser professor, embora com um número superior de estudantes do 4º ano a assumirem uma má preparação (Quadro XVIII).

As áreas de formação onde os estudantes encontraram mais dificuldades na Prática Pedagógica V foram a Educação Especial, a Matemática, Administração Educacional e a Educação Tecnológica (Fig. 11). Na Prática Pedagógica VI, as áreas referidas foram as mesmas.

Quadro XVII. Expectativas pessoais de uma amostra de 63 estudantes (3º e 4º Anos) em relação ao Curso. Percentagem de estudantes.

Expectativas / Curso	3º Ano	4º Ano	Estudantes
Inteiramente	6,0	16,6	11,6
Parcialmente	81,8	73,3	77,3
Não correspondeu	12,1	10,0	11,0

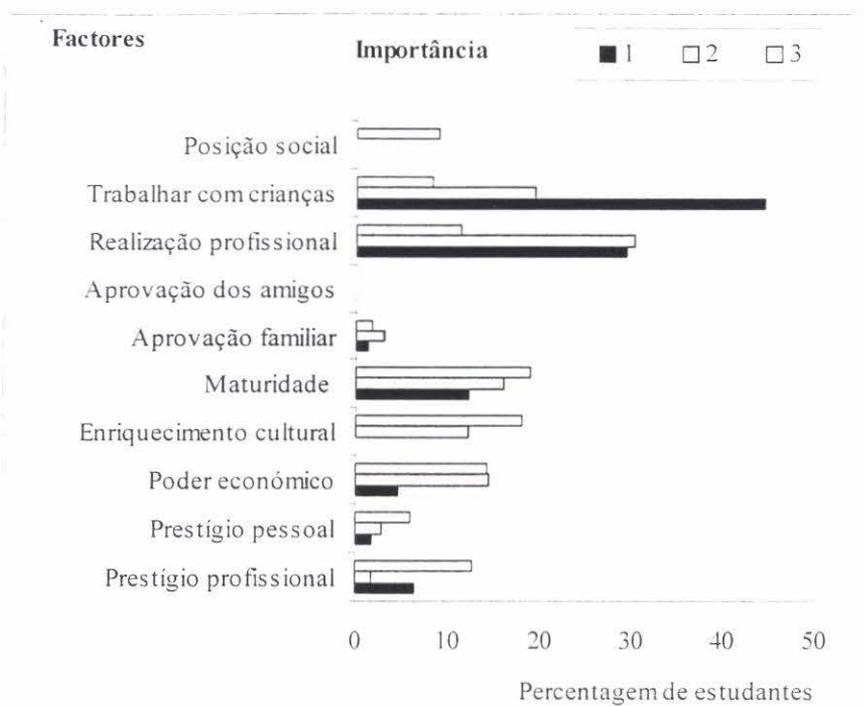


Figura 9. Factores mais importantes para a futura profissão docente segundo os estudantes (1 corresponde ao de maior importância e 3 ao de menor importância).

Quadro XVIII. Nível de preparação assumido por uma amostra de 63 estudantes (3º e 4º Anos) em relação à sua futura profissão. Percentagem de estudantes.

Preparação	3º Ano	4º Ano	Estudantes
Muito bem preparado	6,0	6,7	6,4
Bem preparado	81,9	63,3	72,2
Mal preparado	12,1	30,0	21,5
Muito mal preparado	0	0	0

## 6.2. Resultados da amostra dos Professores

### 6.2.1. Resultados relativos à Formação Inicial

A quase totalidade dos professores (86,7%) considera ter uma boa preparação para ser professor (Quadro 18). No entanto, alguns professores consideram ter má preparação e mas poucos se consideram muito mal preparados. A nível da competência, 80,0% dos professores considera-se competente, embora alguns se definam com pouco competentes e

apenas 5,0% como muito competentes. No desempenho das funções docentes, a quase totalidade considera-se como satisfeito ou muito satisfeito (Quadro XIX).

Dos 60 professores da amostra, cerca de 20% considera que a sua preparação foi insuficiente (Quadro XX). Cerca de 91 % dos professores afirmam possuir lacunas na sua formação inicial. As áreas onde encontraram mais lacunas foram nas Didácticas (Fig. 12), nomeadamente a Didáctica Geral (58,3%).

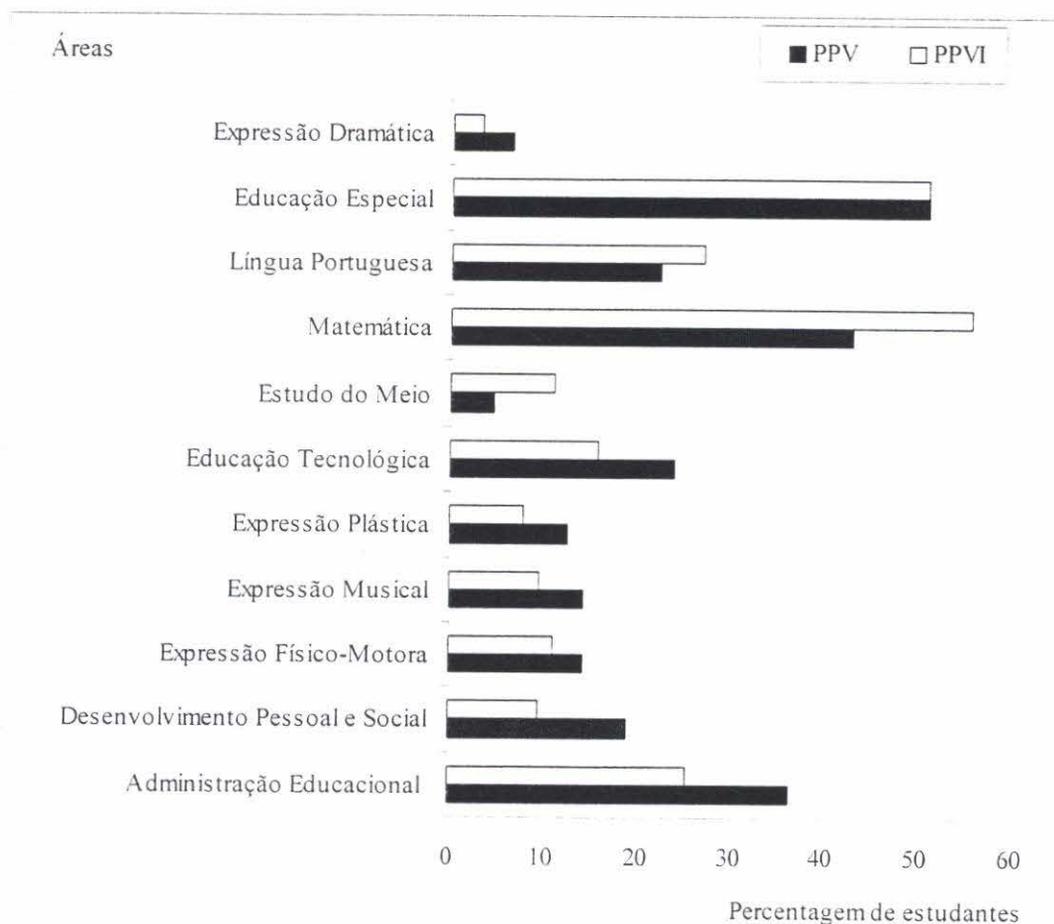


Figura 10. Áreas da Formação Inicial onde foram registadas maiores dificuldades na execução das Práticas Pedagógicas V e VI, segundo uma amostra de 63 estudantes.

Quadro XIX. Nível de preparação, competência e satisfação profissional, de acordo com uma amostra de 60 professores.

Preparação	Nº Prof. (%)	Competência	Nº Prof. (%)	Satisfação	Nº Prof. (%)
Muito boa	0	Muito compe.	5,0	Muito satis.	11,7
Boa	86,7	Compe.	80,0	Satisfeito	78,3
Má	11,7	Pouco comp.	15,0	Insatisfeito	10,0
Muito má	1,7	Incompetente	0	Muito insatis.	0

Quadro XX. Grau de preparação inicial para o desempenho profissional numa amostra de 60 professores.

Formação	Nº Profs. (%)
Muito boa	1,7
Boa	25,0
Suficiente	51,7
Insuficiente	21,7

A maioria dos professores (73,3%) afirma que não teve dificuldades de relacionamento durante a Prática Pedagógica (Quadro XXI). Apenas 18,3% afirma ter experimentado dificuldades na utilização de técnicas audiovisuais.

As áreas mais referidas como apresentando lacunas na formação inicial, foram as Didáticas (Fig. 11).

A área em que os professores se consideram melhor preparados é a das Expressões, e a que revela maiores lacunas é a das Didáticas (Quadro XXII).

A maioria dos professores (70%) considera que os formandos, ultimamente, saem melhor preparados e somente, para 8,3% dos professores saem pior preparados.

Quadro XXI. Dificuldades de relacionamento com três grupos de intervenientes, sentidas por uma amostra de 60 professores, aquando da frequência das Práticas Pedagógicas.

Grupo	Nº Profs. (%)
Alunos	10,0
Professores/Escola	11,7
Cooperante	5,0

Todos os inquiridos responderam afirmativamente à questão: "Indique se a preparação obtida nas suas Práticas Pedagógicas contribuiu para melhorar o seu desempenho profissional" (Quadro XXIII). Em relação às justificações, muitos (28) "consideram que a realidade é muito diferente", outros (22) descrevem-na como "uma experiência muito positiva", mas alguns (6) descrevem-na como "uma prática pedagógica artificial".

A maioria dos professores (68,3%) afirma que durante o curso não houve equilíbrio entre a formação teórica e a formação prática.

Para melhorar o seu desempenho profissional, a preparação obtida ao longo das Práticas Pedagógicas contribuiu, parcialmente, para 46,7% dos professores, os Modelos de Professor interiorizados para 53,3% e a Formação Teórica para 50% dos professores.

Após a formação inicial, 45% dos professores inquiridos modificou parcialmente os seus pontos de vista (Quadro XXIV).

A formação inicial dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico melhoraria, se alguns factores fossem contemplados: mais prática em sala de aula; maior articulação teoria/prática, menos carga horária lectiva. Foi também considerado um alongamento da formação, a participação de formadores mais competentes e o apoio pós-formação (Quadro XXV).

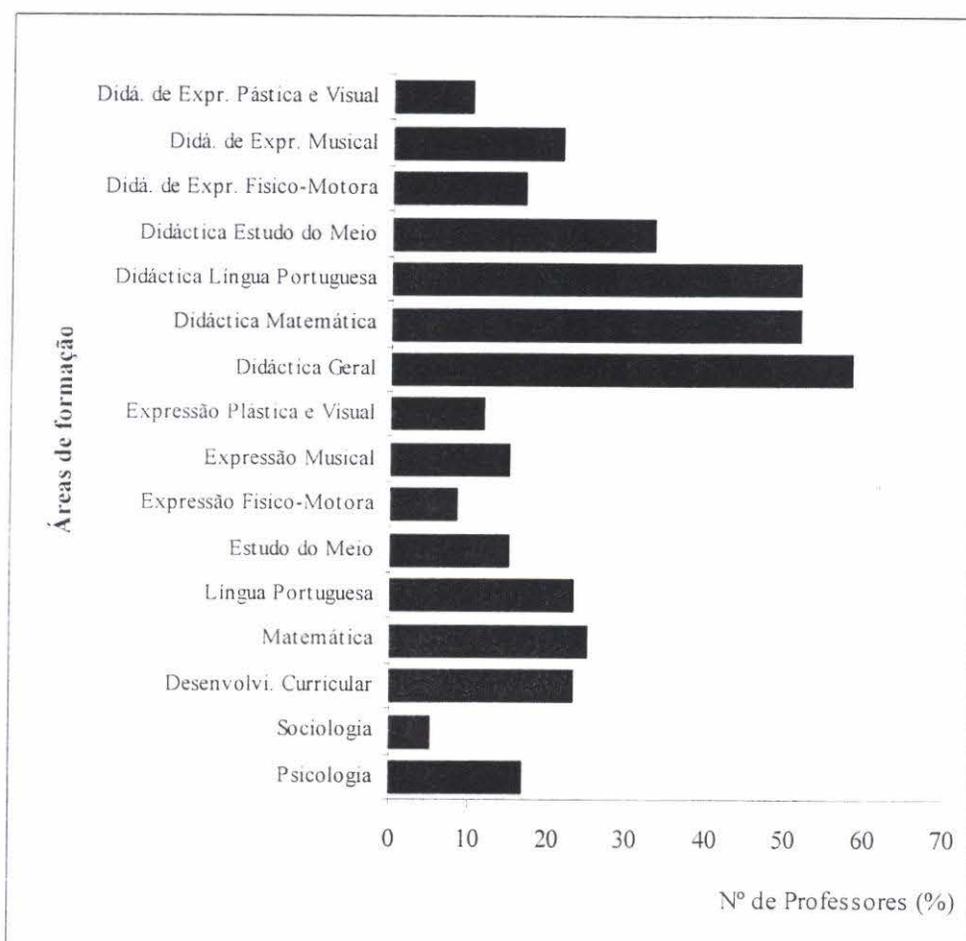


Figura 11. Lacunas em várias áreas da formação inicial, segundo uma amostra de 60 professores.

### 6.2.2. Resultados relativos à Formação Contínua

Todos os professores inquiridos participaram em acções de formação. A formação recebida foi de natureza pontual e de curta duração (91,7%) e também de Formação

Contínua (51,7%). As Áreas abrangidas foram a da Prática Pedagógica, da Didáctica, das Necessidades de Educação Especial, a das Ciências da Educação e a área Científica (Quadro XXVI).

Quadro XXII. Área(s) de pior e melhor preparação na formação inicial. Segundo uma amostra de 60 professores.

Áreas com pior preparação	Nº de Profs. (%)
Desenv. Curricular	1,7
Didácticas	41,7
Expressões	6,7
Gestão Escolar	6,7
Língua Portuguesa	10,0
Matemática	16,7
Nec. de Ed. Especial	8,3
Prática Pedagógica	3,3
Psicologia	5,0

Áreas com melhor preparação	Nº de Profs. (%)
Didácticas	5,0
E. do Meio	3,3
E. Física	11,7
Expressões	40,0
Fundamentos do E. do Meio	5,0
Língua Portuguesa	8,3
Matemática	3,3
Prática Pedagógica	8,3
Psicologia	15,0

Quadro XXIII. Representações dos professores formados no CIFOP sobre a adequação da Formação Inicial obtida nas Práticas Pedagógicas como contributo para a melhoria do seu desempenho profissional.

Resposta	n
Uma experiência muito positiva.	22
A realidade é deveras diferente.	28
Possibilitou o contacto com crianças de diferentes idades.	1
Uma prática pedagógica muito artificial.	6
Útil para a planificação.	3
Total	60

Quadro XXIV Factores da formação inicial que podem influenciar o desempenho profissional, segundo uma amostra de 60 professores.

	Prática Pedagógica	Modelos de Professor	Formação Teórica	Formação Inicial
Nenhuma	1,7	1,7	0,0	1,7
Pouca	10,0	16,7	15,0	8,3
Parcial	46,7	53,3	50,0	45,0
Bastante	35,0	20,0	30,0	38,3
Muita	6,7	8,3	5,0	6,7

Quadro XXV. Importância de vários factores que poderiam melhorar a formação inicial, segundo uma amostra de 60 professores.

Factores de melhoria	Importância
Mais prática em sala/aula	19
Maior articulação teoria/prática	18
Menos carga horária lectiva	16
Mais longa	12
Formadores mais competentes	11
Apoio pós-formação	10
Mais individualizada	9
Mais teórica	5

Quadro XXVI. Tipo e área de formação realizada por uma amostra de 60 professores.

Tipo de formação	Nº Profs. (%)
Formação Contínua	51,7
Ações pontuais	91,7
CESE	3,3
Mestrado	0
Outra	0

Área de formação	Nº Profs. (%)
Científica	31,7
Ciências da Educação	36,7
Prática Pedagógica e Didáctica	55,0
Necessidades de Ed. Especial	38,3
Outras:	15,0
Gestão Escolar	5,0
Audio Visuais	6,7
Psicologia	1,7
Educação Física	1,7

Os três principais motivos subjacentes a esta procura são o "Desenvolvimento Pessoal e Profissional" (36,9%), a "Actualização Científica" (21,9%) e a "Obtenção de Créditos" (12,2%) (Quadro XXVII).

As áreas em que os professores sentem mais necessidade de formação são a das Necessidades de Educação Especial, a da Prática Pedagógica, a da Didáctica e a Científica (Quadro XXVIII).

Quadro XXVII. Motivos da procura da formação, segundo uma amostra de 60 professores. Importância (%) atribuída pelos professores.

Motivos	Importância
Conhecer o novo sistema de avaliação	5,9
Desenvolvimento Pessoal e Profissional	36,9
Progresso na Carreira	11,9
Implementar a Área-Escola	0
Dar resposta ao (s) novo (s) programas	7,5
Implementar o Projecto Educativo da Escola	0,9
Actualização científica	21,9
Dominar o modelo de gestão	2,8
Obter créditos	12,2

Quadro XXVIII. Área(s) em que uma amostra de 60 Professores sentiu necessidade de formação.

Necessidades de formação	Nº Profs. (%)
Científica	21,7
Ciências da Educação	13,3
Prática Pedagógica e Didáctica	53,3
Necessidades de Ed. Especial	73,3
Outras:	10,0
Gestão Escolar	6,7
Exp. Dramática e Musical	3,3

### 6.2.3. Resultados relativos à Formação dos Cooperantes e Supervisores no domínio da Supervisão das Práticas Pedagógicas

Foram mais os professores que afirmaram que os supervisores deviam ter formação específica (83,3%) do que aqueles que afirmaram que os cooperantes deviam ter essa formação (48,3%).

A área considerada mais relevante na formação específica do supervisor é a Supervisão das Práticas Pedagógicas (75%), seguida pela Observação das aulas (45%) (Quadro XXIX). Relativamente ao cooperante, é também a área da Supervisão das Práticas Pedagógicas a mais referida (36,7%), seguida, pelo Desenvolvimento Curricular (28,3%). Os professores consideram como as três características indispensáveis num supervisor: a experiência profissional no 1º Ciclo, a formação específica na área de Supervisão e a imparcialidade.

Os professores consideram a competência profissional, a colaboração e a amizade como as três características indispensáveis a um cooperante no processo de formação do formando nas Práticas Pedagógicas (Quadro XXX).

Quadro XXIX. Necessidades de formação do Supervisor e do Cooperante em várias áreas, segundo uma amostra de 60 professores (percentagem de respostas).

Formação	Supervisor	Cooperante
Observação dos alunos	36,7	20,0
Observação das aulas	45,0	21,7
Desenvolvimento Curricular	35,0	28,3
Supervisão das PP	75,0	36,7
Técnicas Audio-Visuais	13,3	11,7
Outras	1,7	0

Quadro XXX. Características indispensáveis de um Supervisor e de um Cooperante para o processo de formação nas Práticas Pedagógicas V e VI. Segundo uma amostra de 60 professores (número de respostas).

Supervisor		Cooperante	
Experiente	41	Competente	33
Formação específica	39	Colaborador	26
Imparcial	20	Amigo	23
Dinâmico	18	Crítico	17
Competente	17	Imparcial	17
Justo	17	Dinâmico	14
Amigo	16	Sincero	12
Exigente	16	Exigente	11
Coerente	13	Comunicativo	10
Responsável	8	Responsável	6
Total	180	Total	180

### 6.3. Resultados da amostra dos Professores Cooperantes

#### 6.3.1. Resultados relativos à Formação Inicial

Para a grande maioria dos cooperantes a qualidade da formação inicial recebida foi boa ou muito boa (Quadro XXXI). As áreas, onde os cooperantes encontraram mais lacunas (Fig. 12) foram na área da Matemática das Didáticas, Língua Portuguesa e Desenvolvimento Curricular.

Quadro XXXI. Qualidade da formação inicial recebida, segundo uma amostra de 29 Cooperantes.

Formação	Nº Coops. %
Muito Boa	24,1
Boa	55,2
Suficiente	20,7
Insuficiente	0

Relativamente às dificuldades de relacionamento, 90% dos cooperantes consideraram que estas existem. Segundo os cooperantes, o grupo em relação ao qual os formandos tiveram maiores dificuldades de relacionamento foi o dos alunos da turma (44,8%), tendo surgido menores dificuldades em relação ao grupo dos cooperantes (17,2%) (Quadro XXXII).

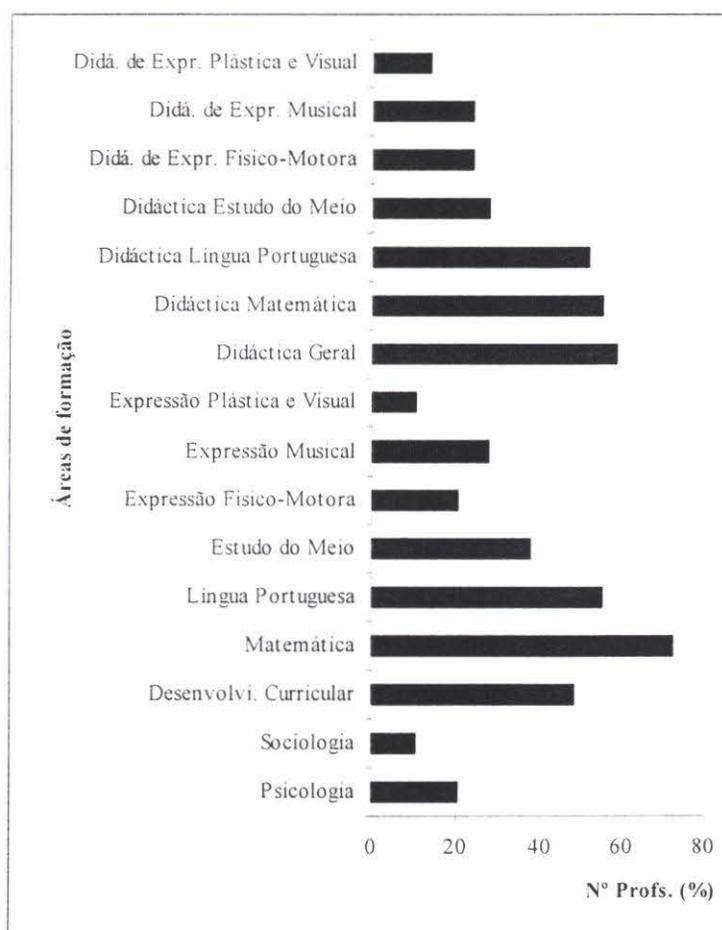


Figura 12. Lacunas em várias áreas da formação inicial, segundo uma amostra de 29 Cooperantes.

Cerca de 28% dos cooperantes afirmam que os formandos apresentavam dificuldades na utilização de técnicas audiovisuais.

Para a maioria dos cooperantes (65,5%), nos últimos os formandos saem pior preparados do que no passado, e apenas 13,8% referem que os formandos saem melhor preparados. A quase totalidade (96,6%) dos cooperantes afirmou que os seus formandos apresentavam lacunas na formação teórica.

Quadro XXXII. Dificuldades de relacionamento sentidas pelos formandos nas Práticas Pedagógicas em relação a três grupos de intervenientes, segundo uma amostra de 29 cooperantes.

Grupo	Nº Coops. (%)
Alunos	44,8
Professores/Escola	20,7
Cooperante	17,2

### 6.3.2. Resultados relativos à Formação no domínio da Supervisão das Práticas Pedagógicas

Cerca de metade dos cooperantes (51,7%) afirma possuir formação específica na área da Supervisão Pedagógica.

A maioria dos cooperantes (86,2%) considera ter uma preparação muito boa para o desempenho da função de cooperante. No seu desempenho, a grande maioria dos cooperantes sentiram-se satisfeitos (Quadro XXXIII). Relativamente à competência, a grande maioria considera-se competente.

Dos cooperantes inquiridos, cerca de metade discorda do modelo existente na Prática Pedagógica (Quadro XXXIV) e concorda com a existência simultânea de supervisor e de cooperante.

Quadro XXXIII. Grau de preparação, competência e satisfação no desempenho das funções de professor cooperante, segundo uma amostra de 29 cooperantes.

Preparação	Nº Coops. (%)	Satisfação	Nº Coops. (%)	Competência A	Nº Coops. (%)
Muito boa	6,9	Muito satis.	6,9	Muito compet.	3,4
Boa	86,2	Satisfeito	82,8	Competente.	82,7
Má	6,9	Insatisfeito	10,3	Média	13,8
Muito má	0	Muito insatis.	0	Incompetente	0

Quadro XXXIV. Opinião de uma amostra de 29 cooperantes acerca do Modelo de Prática Pedagógica, com que contactaram.

Mod. Prát.Ped.	Nº Coops. (%)
Concorda	34,5
Sem opinião	13,8
Discorda	51,7

Dos professores cooperantes, mais de um terço adquiriu a formação específica na área da Supervisão Pedagógica através da auto-formação, ou em acções de formação (Quadro XXXV).

A maioria dos cooperantes (72,4%) considera que estes devem possuir formação na área da Supervisão Pedagógica. As áreas mais relevantes para a formação específica são a "Observação das aulas", a "Observação dos alunos", a "Supervisão Pedagógica", a "Avaliação" e o "Desenvolvimento Curricular" (Quadro XXXVI).

A formação específica dada ao cooperante devia ser da responsabilidade da Universidade dos Açores, segundo (93,1%) dos cooperantes (Quadro XXXVII).

Quadro XXXV. Tipos de formação na área da Supervisão Pedagógica a que recorreram 29 cooperantes.

Tipo de formação	Nº Prof. (%)
Acções de formação	37,9
Cursos intensivos	13,8
Auto-formação	37,9

Quadro XXXVI. Áreas mais relevantes na formação específica, segundo uma amostra de 29 cooperantes.

Áreas de Formação	Nº Coops. (%)
Avaliação	44,8
Observação dos alunos	58,6
Observação das aulas	58,6
Desenvolvimento Curricular	44,8
Supervisão das PP	48,3
Técnicas Audio-Visuais	10,3
Outras	3,4

Quadro XXXVII. Entidade formadora que deve assumir a formação dos professores cooperantes. Segundo uma amostra de 29 cooperantes.

Entidade formadora	Nº Coops. (%)
Universidade/ESE	93,1
Escola Cooperante	0
Secretaria Regional	10,3

Para os cooperantes, a época do ano para a realização da formação específica, deve decorrer, prioritariamente, antes do início das Práticas Pedagógicas, ou durante o ano lectivo (Quadro XXXVIII).

Na amostra estudada, metade dos cooperantes desempenha essa função há menos de cinco anos (Fig. 13). Para cerca de metade dos cooperantes o seu sucesso no desempenho desta função é elevado (Quadro XXXIX).

Quadro XXXVIII. Época mais adequada para a realização de formação específica, segundo uma amostra de 29 cooperantes.

Época do ano para formação	Nº Coops. (%)
Durante o ano lectivo	31,0
Antes do início das PP	34,5
No início e no fim das PP	13,8
Antes do início do ano lectivo	20,7

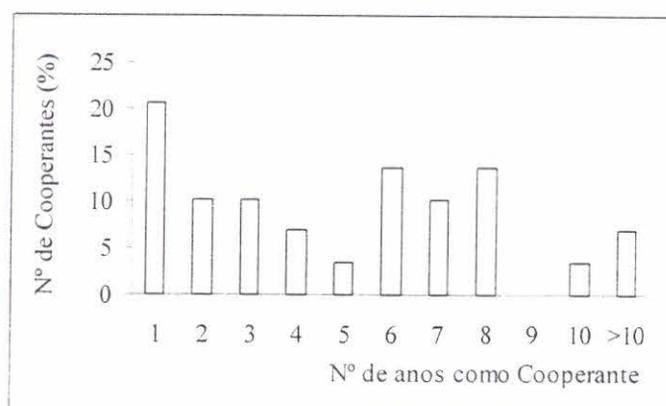


Figura 13. Número de anos no desempenho das funções de cooperante, numa amostra de 29 professores cooperantes.

Quadro XXXIX. Grau de sucesso profissional como cooperante, segundo uma amostra de 29 professores cooperantes.

Sucesso	Nº Coop. (%)
Muito	10,3
Bastante	48,3
Parcial	27,6
Pouco	13,8
Nenhum	0

Os cooperantes que preparam a chegada dos formandos à sua turma, alegam a necessidade de adaptação, continuidade e sucesso dos alunos e dos formandos. Os de opinião contrária, apresentam argumentos baseados na suficiente experiência profissional

que possuem das Práticas Pedagógicas e no facto do grupo-turma ter vivenciado experiências idênticas (Quadro XL).

#### 6.4. Resultados da amostra dos Supervisores

##### 6.4.1. Resultados relativos à Formação Inicial

A qualidade da formação inicial recebida foi boa ou muito boa para cerca de 40% dos supervisores, mas foi apenas suficiente ou insuficiente para os restantes (Quadro XLI).

Quadro XL. Respostas dos Cooperantes à questão: “Teve algumas preocupações com a chegada dos formandos à sua turma para realizarem as Práticas Pedagógicas?”. Justificações apresentadas de acordo com a resposta.

<b>Sim</b>	<b>n</b>
Adaptação, continuidade e sucesso da turma e dos formandos.	12
<b>Total</b>	<b>12</b>
<hr/>	
<b>Não</b>	
Sendo a minha primeira experiência optei por uma atitude passiva	1
Sou apologista da naturalidade.	2
A turma já vivenciou experiências semelhantes.	3
Já tenho experiência profissional suficiente nesta área.	6
Não estar devidamente preparada para os auxiliar no seu percurso devido à pouca experiência docente.	1
Reconheci no CIFOP competência suficiente na formação dos formandos e qualquer lacuna pode ser colmatada pelo cooperante.	1
Não deram justificação.	3
<b>Total</b>	<b>17</b>

### 6.4.2. Resultados relativos à Formação dos Estudantes

A totalidade dos supervisores afirmou que os seus formandos apresentavam lacunas ao nível da formação teórica.

As áreas, onde os supervisores encontraram mais lacunas foram as Didáticas da Matemática e da Língua Portuguesa (100%). A Sociologia foi a única área em que não foram referidas lacunas (Fig. 14). Também segundo os supervisores, os formandos sentiram mais dificuldades de relacionamento com o grupo dos alunos (25%) (Quadro XLII).

Quadro XLI. Qualidade da formação inicial recebida, segundo uma amostra de 8 supervisores.

Formação	Nº Superv. (%)
Insuficiente	25,0
Suficiente	25,0
Boa	37,5
Muito Boa	12,5

Quadro XLII. Dificuldades de relacionamento sentidas pelos formandos nas Práticas Pedagógicas em relação a três grupos de intervenientes, segundo uma amostra de 8 supervisores.

Grupo	Nº Supers. (%)
Alunos	25,0
Professores/Escola	12,5
Cooperante	0,0

Cerca de 37,5% dos supervisores afirmam que os formandos apresentavam dificuldades na utilização de técnicas audiovisuais. As áreas em que os formandos se apresentam mais mal preparados são as Didáticas e as de melhor preparação, são as Expressões, segundo os supervisores (Quadro XLIII). No global, a posição dos supervisores no que respeita à qualidade da formação, em relação ao passado, não é clara (Quadro XLIV).

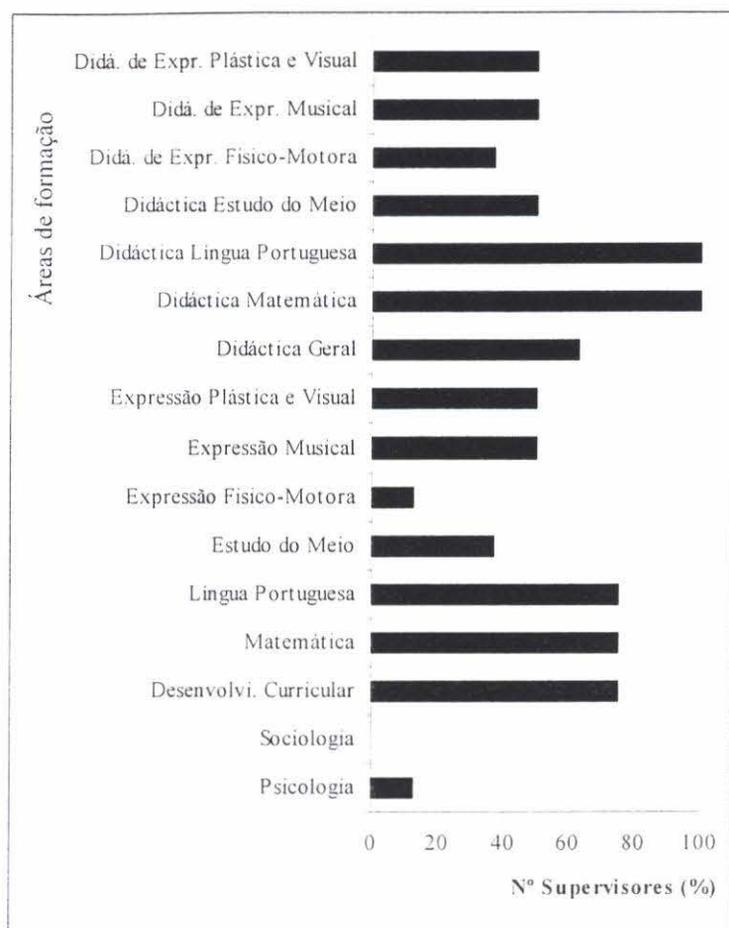


Figura 14. Lacunas em várias áreas da formação inicial evidenciadas pelos formandos, segundo uma amostra de 8 supervisores.

Quadro XLIII. Áreas de pior e melhor preparação evidenciada pelos formandos, segundo uma amostra de 8 supervisores.

Pior preparação	Nº Supers. (%)	Melhor Preparação	Nº Supers.(%)
Didáticas	62,5	E. Física	25,0
L. Portuguesa	25,0	Expressões	62,5
Matemática	12,5	Psicologia	12,5

Quadro XLIV. Preparação dos formandos nos últimos anos, em relação ao passado, segundo uma amostra de 8 supervisores.

Preparação	Nº Supervisores (%)
Melhor	37,5
Igual	25,0
Pior	37,5

### 6.4.3. Resultados relativos à Formação no domínio da Supervisão das Práticas Pedagógicas

A totalidade dos supervisores considera ter uma preparação boa para o desempenho dessa função (Quadro XLV). No desempenho das suas funções a grande maioria dos supervisores sentiram-se satisfeitos ou muito satisfeitos. Relativamente à competência, os supervisores consideram-se em geral como competentes.

Dos supervisores inquiridos, 75% concorda com o modelo existente na Prática Pedagógica (Quadro XLVI).

Quadro XLV. Grau de preparação, competência e satisfação no desempenho das funções de supervisor, segundo uma amostra de 8 supervisores.

Preparação	Nº Superv. (%)	Satisfação	Nº Superv. (%)	Competência	Nº Superv. (%)
Muito boa	0	Muito satis.	37,5	Muito compe.	0
Boa	100	Satisfeito	50,0	Competente.	75,0
Má	0	Insatisfaeito	12,5	Pouco compe.	25,0
Muito má	0	Muito insatis.	0	Incompetente	0

Quadro XLVI. Grau de concordância de uma amostra de 8 supervisores em relação ao Modelo de Prática Pedagógica em que inserem a sua actividade.

Modelo PP	Nº Superv. (%)
Concorda	75,0
Sem opinião	12,5
Discorda	12,5

Todos os supervisores afirmaram possuir formação específica na área da Supervisão Pedagógica. A quase totalidade adquiriu essa formação através de Acções de formação, da auto-formação, mas também, em alguns casos através da frequência de um Mestrado em Supervisão, ou das Disciplinas Pedagógicas da Universidade dos Açores (Quadro XLVII).

Em conformidade, A totalidade dos supervisores considera que deve possuir formação específica na área da Supervisão Pedagógica. As áreas mais relevantes para a formação específica dos supervisores são a "Supervisão das Práticas Pedagógicas", o

"Desenvolvimento Curricular", a "Avaliação" e a "Observação dos alunos" (Quadro XLVIII).

A formação específica do supervisor devia ser em larga medida da responsabilidade da Universidade dos Açores (Quadro XLIX), e a época do ano para a sua realização será "Durante o ano lectivo" e "Antes do início das Práticas Pedagógicas" (Quadro L).

Os supervisores inquiridos desempenham essas funções desde há 2 a 9 anos (Fig. 15). Para 50% dos inquiridos, o sucesso profissional como supervisor foi parcial, para os restantes foi maior (Quadro LI).

Quadro XLVII. Tipos de formação a que os supervisores recorreram na área da Supervisão Pedagógica.

Tipo de formação	Nº Superv. (%)
Acções de formação	87,5
Cursos intensivos	12,5
Auto-formação	87,5
Outras:	50,0
Mest. Supervisão	25,0
Disc. Pedag. UA	25,0

Quadro XLVIII Áreas mais relevantes na formação específica, segundo uma amostra de 8 supervisores.

Formação	Nº Superv. (%)
Avaliação	87,5
Observação dos alunos	75,0
Observação das aulas	62,5
Desenvolvimento Curricular	87,5
Supervisão das PP	100
Técnicas Audio-Visuais	50

Quadro XLIX. Entidade que deve assumir a formação dos Supervisores, segundo uma amostra de 8 supervisores

Entidade formadora	Nº Superv. (%)
Universidade./ESE	100,0
Escola Cooperante	12,5
Secretaria Regional	25,0

Quadro L. Época do ano mais adequada para a realização de formação, segundo uma amostra de 8 supervisores.

Época do ano para formação	Nº Superv. (%)
Durante o ano lectivo	62,5
Antes do início das PP	0,0
No início e no fim das PP	0,0
Antes do início do ano lectivo	37,5

Quadro LI. Grau de sucesso profissional como supervisor.

Sucesso	Nº Superv. (%)
Muito	12,5
Bastante	37,5
Parcial	50,0
Pouco	0
Nenhum	0

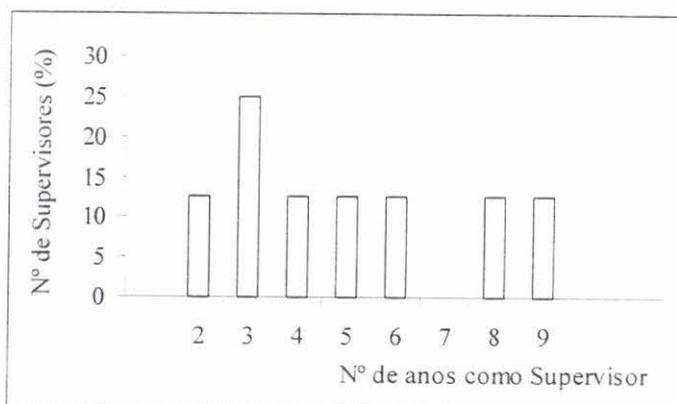


Figura 15. Número de anos em durante os quais desempenhou as funções de supervisor, segundo uma amostra de 8 supervisores.

### 6.5. Análise global das questões abertas das amostras dos Supervisores e dos Cooperantes

A maioria dos supervisores e dos cooperantes concorda com a existência simultânea dos dois intervenientes (Quadro LII).

Justificam essa opinião com a complementaridade das funções e visões distintas dos intervenientes. A quase totalidade dos cooperantes aceita a existência simultânea de supervisores e cooperantes. As justificações estão centradas na partilha das funções.

Apenas um número reduzido de supervisores e cooperantes discorda com a existência simultânea de supervisores e cooperantes, alegando uma sobreposição de papéis.

Os supervisores justificam a aceitação dessa função como uma forma de enriquecimento profissional e pessoal, para além de lhes permitir intervirem na formação dos futuros professores (Quadro LIII). Quanto aos cooperantes, as justificações relacionam-se com o desafio suscitado por essa actividade e com a possibilidade de contribuir para a formação dos futuros professores.

Um número considerável de supervisores optam pela orientação das Práticas V e VI. Uma situação ligeiramente diferente ocorre na opção por parte dos cooperantes. Para além da V e VI, em simultâneo, eles também contemplaram a VI e a V, individualmente. (Quadro LIV).

Os supervisores manifestaram opiniões divididas quanto à questão “Procurou algumas informações relativas ao percurso dos seus formandos, antes do início do semestre das suas funções?”. As justificações apresentam argumentos como o de conhecer o formando como pessoa e detectar a sua situação inicial. Relativamente, às justificações do (Não), elas fundamentam-se na rejeição de opiniões pré-concebidas sobre os formandos e na apologia da revelação espontânea das suas potencialidades (Quadro LV).

Os cooperantes não consideram relevante a procura de informações sobre o percurso escolar dos formandos, mas a maioria não o justifica. Os que têm opinião diferente, argumentam o contributo para a comunicação com os formandos e o conhecimento de algumas das suas dificuldades.

Os supervisores obtêm as suas informações através do contacto com os outros supervisores. Os cooperantes recorrem aos supervisores, mas alguns aos formandos, e simultaneamente, aos formandos/supervisores (Quadro LVI).

Quadro LII. Respostas dos Supervisores e dos Cooperantes à questão: “Concorda com a existência simultânea de supervisores e cooperantes?”. Justificações apresentadas de acordo com a sua resposta. (n=frequência de cada resposta).

Supervisores	n	Cooperantes	n
<b>Sim</b>			
Há uma complementaridade no papel que desempenham, enriquecendo assim o formando.	3	O cooperante colabora ao fornecer objectivos programáticos e ao disponibilizar o grupo-turma.	2
A natureza das funções é diferente. Embora os cooperantes sejam também supervisores, estão preocupados com a sua turma e não com a formação dos professores. Os orientadores situam-se numa lógica quase inversa.	1	Maior complementaridade entre as vertentes prática e teórica.	2
Junto à teoria e orientação deve existir a prática.	1	Não responderam ao motivo.	2
São visões distintas da realidade educativa mas complementares, embora considere que os cooperantes têm demasiada influência (não institucional) sobre os formandos.	1	O supervisor está mais directamente ligado ao formando e ajuda - o nesse sentido.	1
		Responsabilidades partilhadas.	13
		A avaliação está sujeita a duas visões diferentes.	3
<b>Total</b>	<b>6</b>		<b>23</b>
<b>Não</b>			
O supervisor, neste modelo de Prática Pedagógica, anula o papel do cooperante.	1	A observação do cooperante por parte do supervisor retira-lhe autonomia.	1
São papéis que se sobrepõem. por vezes, a alguns aspectos da acção supervisiva.	1	Sou apologista da existência de um só supervisor.	3
		Nos moldes actuais qualquer um é cooperante.	1
		Frequentemente, as opiniões do cooperante e do supervisor são antagónicas.	1
<b>Total</b>	<b>2</b>		<b>6</b>

Quadro LIII. Motivos que levaram os inquiridos a aceitar a função de supervisor/cooperante das Práticas Pedagógicas V e VI no Curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo. (n=frequência de cada resposta).

Supervisores	n	Cooperantes	n
Enriquecimento profissional e pessoal.	4	Lecciono numa escola cooperante.	9
Intervenção na formação dos futuros professores.	3	Experiência interessante e troca de conhecimentos.	6
O desafio da mudança.	1	Desafio e contributo para a formação dos futuros professores.	12
		Imposição da escola alegando o facto de ser escola cooperante.	1
		Aceitei o convite a fim de verificar se havia alterações.	1
<b>Total</b>	<b>8</b>		<b>29</b>

Quadro LIV. Respostas dos supervisores e cooperantes à questão “Gosta mais de orientar/cooperar as Práticas V, VI ou ambas?”. Justificações das opções. (n= frequência de cada resposta).

	Supervisores	n	Cooperantes	n
<b>V</b>				
			Estou habituada.	1
			A única experiência.	4
<b>Total</b>		<b>0</b>		<b>5</b>
<b>VI</b>				
			Sinto-me mais envolvida e exige mais de mim.	2
	Prefiro o contacto com as escolas ao nível das turmas do 3º e 4º anos de escolaridade, e além disso, os formandos já revelarem mais autonomia.	2	Maior autonomia. (Mas não gosto de colaborar.)	2
	Pela interacção supervisor - formando - cooperante - crianças.	1	Possuem perspectivas mais seguras e realistas sobre o ensino.	6
<b>Total</b>		<b>3</b>		<b>10</b>
<b>V e VI</b>				
	Há uma continuidade no acompanhamento dos formandos, permitindo observar a sua evolução. Têm filosofias e objectivos diferentes.	1	Maior autonomia.	5
		1	Conhecimentos mais avançados/aulas mais interessantes.	9
	São o verdadeiro espaço de articulação entre a teoria e a prática.	1	Têm dinâmicas e especificidade diferentes.	1
	Exige mais esforço da parte do supervisor e permite ver o produto do trabalho realizado anteriormente.	1		
	Pela interacção supervisor-formando-cooperante-crianças.	1		
<b>Total</b>		<b>5</b>		<b>15</b>

Quadro LV. Respostas dos supervisores e dos cooperantes à questão “Procurou algumas informações relativas ao percurso dos seus formandos, antes do início do semestre no desempenho das suas funções?”. Justificações apresentadas de acordo com as respostas. (n= frequência de cada resposta).

	Supervisores	n	Cooperantes	n
<b>Sim</b>				
	Tentar conhecer o formando como pessoa.	2	Ajudar a conhecer melhor os formandos e indagar algumas das suas dificuldades.	4
	Detectar a situação inicial.	1	Facilitar a comunicação com os formandos.	7
	Para poder ajudar a actuar.	1	Os formandos foram colegas do curso, daí o interesse.	1
<b>Total</b>		<b>4</b>		<b>12</b>
<b>Não</b>				
	Não nos devemos deixar influenciar por situações anteriores, pois o ser humano tem comportamentos, intervenções, atitudes e competências diversificadas consoante os estímulos e as situações.	1	A instituição formadora não se interessa se eu sou bom ou mau professor.	1
	Prefiro observar e construir os meus próprios conhecimentos do que usar representações de outros	1	O desempenho dos formandos nas Práticas Pedagógicas dá-me a informação suficiente.	1
	O que me interessa é o processo realizado pelo formando no âmbito das Práticas Pedagógicas.	1	Não justificaram.	11
	Permito que os formandos revelem, naturalmente, as suas potencialidades.	1	Para não criar falsas expectativas em relação aos formandos.	3
			Gosto de ser surpreendida.	1
<b>Total</b>		<b>4</b>		<b>17</b>

Quadro LVI. Respostas dos supervisores e dos cooperantes à questão “Como obteve as informações relativamente ao percurso escolar dos seus formandos?”. (n= frequência de cada resposta).

Supervisores		n	Cooperantes		n
Supervisores		3	Supervisores		6
Formandos		1	Formandos		3
			Supervisores/Formandos		3
<b>Total</b>		<b>4</b>			<b>12</b>

Relativamente à questão “Na sua opinião, qual deve ser o papel do supervisor/cooperante ao longo das Práticas Pedagógicas, tendo em conta o seu *continuum* (planificação, execução e reflexão)?”. Os supervisores evidenciam o acompanhamento no processo formativo global do formando, o incentivo à investigação e o contributo na preparação científica e pedagógica das aulas. Dos argumentos apresentados pelos cooperantes quanto ao seu papel, a maioria está centrada no formando, relacionando a importância da reflexão nos diferentes momentos das Práticas Pedagógicas e no seu acompanhamento (Quadro LVII).

Um número acentuado de supervisores considera que a forma como foi acompanhado/orientado influenciou o modo como supervisiona e apresenta uma argumentação baseada no desenvolvimento pessoal (Quadro LVIII).

Dos argumentos apresentados pelos supervisores que negam essa influência, constata-se que a realidade vivida difere da actual. Os cooperantes consideram que a forma como foram orientados teve influência. As razões relacionam-se com a necessidade de reflectirem sobre as suas Práticas Pedagógicas, para além do papel positivo do professor cooperante no seu desenvolvimento integral. Apenas um número limitado de cooperantes respondeu negativamente, sendo as justificações similares às dos supervisores.

Quadro LVII. Respostas à questão “ Na sua opinião, qual deve ser o papel do supervisor/cooperante ao longo das Práticas Pedagógicas, tendo em conta o seu *continuum* ( planificação, execução e reflexão)?”. (n = frequência de cada resposta).

Supervisor	n	Cooperante	n
Incentivar a investigação, ajudar a preparar científica e pedagogicamente as aulas.	4	Acompanhamento/diálogo.	9
Acompanhar o formando no seu processo formativo com vista à sua promoção global.	4	Colocar a turma à disposição dos formandos.	1
		Cooperação, inter-ajuda e estar alerta para algumas situações decorrentes da experiência.	5
		Reflectir com os formandos sobre os diferentes momentos da Prática Pedagógica.	10
		Ajudar a formar melhores professores.	4
<b>Total</b>	<b>8</b>		<b>29</b>

Quadro LVIII. Respostas dos supervisores e cooperantes à questão “Considera que teve influência a forma como foi acompanhado/orientado na sua Prática Pedagógica no âmbito da sua formação inicial, no modo, como hoje, supervisiona/coopera?”. (n= frequência de cada resposta).

Supervisores	n	Cooperantes	n
<b>Sim</b>			
Os aspectos positivos podem ser úteis na formação dos outros.	2	A Prática Pedagógica ensina quase tudo. A forma como somos orientados é sempre um modelo a seguir ou a corrigir.	1
Como pessoa sou o resultado daquilo que fiz com as experiências que vivi. Assim, considero que todo o meu passado influencia o meu presente. Este corresponde a um processo evolutivo em que tudo tem influência em tudo.	1	Recordo com emoção todo o desempenho da minha cooperante em prol do meu desenvolvimento integral.	5
		A minha experiência revelou alguns pontos que foram sujeitos a reflexão e que influenciou a minha perspectiva sobre as Práticas Pedagógicas.	8
Pela necessidade de reflectir a minha prática como supervisora.	1	Contribuir para a mudança do modelo.	1
O professor cooperante ajudou-me a superar as dificuldades.	1	Os alunos tem um acompanhamento excessivo o que lhes dificulta a sua capacidade de decisão.	1
		Transmitir os pontos positivos.	4
<b>Total</b>	<b>5</b>		<b>20</b>
<b>Não</b>			
Nessa altura, o acompanhamento era da responsabilidade dos professores das Didácticas A e B. Nada tem a ver com a realidade actual.	1	Experiência pouco positiva.	6
Um acompanhamento esporádico (uma avaliação sumativa) que se baseava somente na observação das aulas.	2	O acompanhamento era feito em moldes diferentes, daí as não poder relacionar.	3
<b>Total</b>	<b>3</b>		<b>9</b>

### 6.8. Resultados obtidos na Escala de Modelos de Supervisão (EMS)

Estes modelos de Supervisão são conceptualizações teóricas. Temos a plena convicção da impossibilidade de encontrar, na prática, um modelo de actuação puro. No entanto, constatam-se tendências de preferência por um ou dois modelos ou cenários supervisivos. Uma análise de grupos aplicada às 28 variáveis estudadas revelou um agrupamento dos *itens* relacionadas com o Modelo de Imitação Artesanal (Fig. 16).

No entanto não houve discriminação entre as variáveis ligadas aos modelos de Aprendizagem pela descoberta guiada e ao Reflexivo.

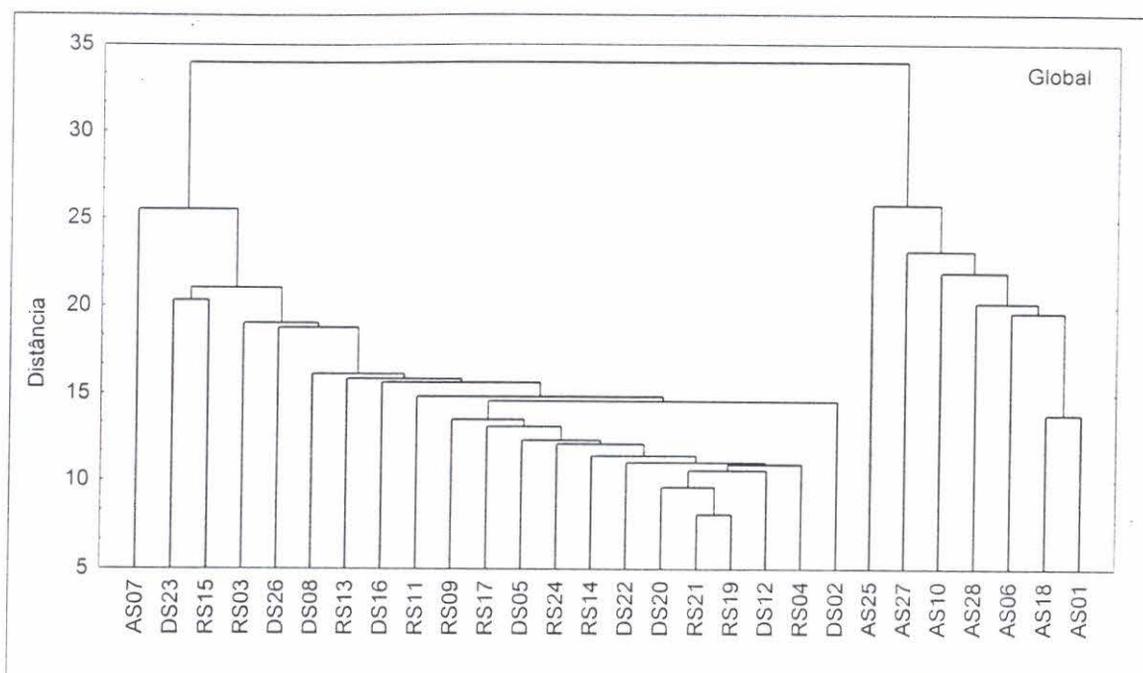


Figura 16. Dendrograma baseado na distância euclidiana entre *itens*, com base nas respostas das várias amostras. Construção do dendrograma através do método UPGMA. *Itens* referentes ao Modelo imitação Artesanal (AS), Modelo Reflexivo (RS) e Modelo de A. Descoberta Guiada (DS). Notar o agrupamento dos itens referentes ao Modelo Artesanal.

A ANOVA confirma estes resultados, verificando-se que os *itens* ligadas ao Modelo de Imitação Artesanal obtiveram menor pontuação, contrariamente ao observado para os *itens* relativas aos outros dois Modelos (Quadro LIX).

Relativamente aos *itens* ligadas ao modelo de Imitação artesanal, verificou-se a existência de diferenças significativas em 6 de um total de 8.

No que se refere à variável SUPVIS1 (Na Prática Pedagógica o Supervisor é um modelo a seguir sem discussão) há um pequena tendência dos estudantes do 3º ano para não rejeitarem tão pronunciadamente o supervisor como um modelo.

Na variável SUPVIS7 (Na Supervisão cada um é modelo de si próprio) os estudantes do 3º ano demonstraram também uma maior concordância.

Em relação à variável SUPVIS10 (Nas Práticas Pedagógicas, os formandos devem leccionar a partir de orientações muito específicas e rigorosamente determinadas antes da execução) os supervisores denotam um maior desacordo.

Quanto à variável SUPVIS18 (O formando deve seguir as directrizes do supervisor de modo a que a sua prática seja uma reprodução fiel) existe uma tendência por parte dos estudantes do 3º ano em não rejeitarem tão claramente o *item*.

Em relação à variável SUPVIS25 (O supervisor deve impor a sua autoridade) os Cooperantes são os que menos rejeitam o *item*.

No que se refere à variável SUPVIS28 (A Supervisão da Prática Pedagógica apenas ajuda o formando a adquirir competências técnicas) os estudantes do 4º ano são os que menos rejeitam o *item*.

No que diz respeito aos *itens* referentes ao modelo de Aprendizagem pela descoberta guiada não existem diferenças significativas nas 9 variáveis, no entanto, na variável SUPVIS5 (O Supervisor deve colocar questões ao formando sobre as Práticas Pedagógicas, de acordo com diferentes perspectivas que possam ajudar a compreender a situação educacional) os cooperantes e os supervisores concordam quase na totalidade com o *item* (Quadro LX).

Em relação aos *itens* ligadas ao modelo Reflexivo apenas se verificaram diferenças significativas para aos *itens* SUPVIS11 e SUPVIS15 (Quadro LXI). Quanto ao *item* (O Supervisor deve solicitar ao formando a procura de alternativas, com vista à resolução de situações que se prendem com todos os momentos das Práticas Pedagógicas) os supervisores e os cooperantes são os que mais concordam com o *item*. No que se refere ao *item*, (A supervisão (orientação da Prática Pedagógica) atende a todas as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional do formando) as diferenças entre amostras são pouco claras.

A análise discriminante, com base nas oito variáveis em que foram obtidas diferenças significativas, demonstrou maiores diferenças entre supervisores e cooperantes e entre estes e os estudantes (Quadro LXII). No entanto, a função obtida é pouco discriminante pelo que a diferença entre as amostras para as variáveis estudadas é reduzida (a percentagem de classificações correctas dos inquiridos foi de 55%).

Os resultados da análise canônica estão de acordo com a análise de variância (Quadro LXIII e Fig. 17). Na Raiz 1 os cooperantes distanciam-se dos estudantes. Os cooperantes têm valores elevados em três variáveis SUPV5, SUPV11 e SUPV25, pertencentes a modelos diferentes. Enquanto que os estudantes obtiveram valores mais elevados em três variáveis do modelo de Imitação Artesanal e uma do modelo Reflexivo.

Na Raiz 2 há uma ligeira separação dos estudantes do 3º ano com valores mais elevados nas variáveis SUPV1 e SUPV10 (modelo de Imitação Artesanal).

Quadro LIX. Variáveis referentes ao Modelo de Imitação Artesanal. Média (X), desvio-padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p). Letras diferentes (a e b) indicam diferenças significativas (Teste HSD de Tukey,  $\alpha=0,05$ ).

Variável		Populações						ANOVA	
		Sup 8	Coop 29	Alun3 33	Alun4 30	Prof 60	Global 160	F	p
SUPVIS1	X	1,6	1,5	2,6	1,8	1,6	1,8	5,29	0,0005
	s	1,1	0,9	1,5	1,0	1,0	1,2		
		ab	a	b	ab	a			
SUPVIS6	X	1,4	1,8	2,3	1,5	1,6	1,8	2,09	0,0847
	s	1,1	1,5	1,4	1,0	1,2	1,3		
SUPVIS7	X	3,5	2,8	3,9	3,4	2,9	3,2	4,05	0,0038
	s	1,6	1,4	1,0	1,3	1,4	1,4		
		ab	a	b	ab	a			
SUPVIS10	X	1,4	3,2	3,3	2,2	2,4	2,6	6,39	0,0001
	s	0,5	1,7	1,3	1,2	1,3	1,4		
		a	b	b	a	ab			
SUPVIS18	X	1,0	1,4	2,4	1,7	1,6	1,7	4,92	0,0009
	s	0,0	0,9	1,5	1,1	1,0	1,2		
		ab	a	b	ab	a			
SUPVIS25	X	2,6	3,8	3,0	2,8	2,6	2,9	3,50	0,0091
	s	1,8	1,3	1,5	1,3	1,6	1,5		
		ab	a	ab	ab	b			
SUPVIS27	X	1,6	2,5	3,0	2,5	2,5	2,6	1,53	0,1959
	s	1,4	1,7	1,5	1,2	1,5	1,5		
SUPVIS28	X	1,1	1,8	2,6	2,7	2,0	2,2	4,48	0,0019
	s	0,4	1,0	1,4	1,4	1,3	1,3		
		ab	a	ab	b	ab			

Na Raiz 3 os supervisores apresentam valores positivos, o que está relacionado com a obtenção de médias elevadas para as variáveis SUPV11 e SUPV15 (modelo Reflexivo) e variável SUPV5 (modelo de Aprendizagem pela descoberta guiada).

A quase totalidade dos supervisores tem uma representação da Supervisão da Prática Pedagógica baseada num processo pautado pela cooperação, orientação, aprendizagem e reflexão em prol do desenvolvimento pessoal e profissional do formando (Quadro LXIV).

Quadro LX. Variáveis referentes ao Modelo de Aprendizagem pela Descoberta Guiada. Média (X), desvio-padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p). Letras diferentes (a e b) indicam diferenças significativas (Teste HSD de Tukey,  $\alpha=0,05$ ).

Variável	n	Populações						ANOVA	
		Sup 8	Coop 29	Alun3 33	Alun4 30	Prof 60	Global 160	F	p
SUPVIS2	X	4,3	4,4	4,4	4,3	4,2	4,3	1,14	0,3414
	s	0,3	0,7	0,7	0,8	1,2	0,9		
SUPVIS5	X	4,9	4,8	4,3	4,3	4,5	4,5	3,09	0,0177
	s	0,4	0,4	0,9	0,8	0,7	0,8		
		ab	a	ab	b	ab			
SUPVIS8	X	4,8	3,9	4,4	4,2	4,3	4,3	1,38	0,2417
	s	0,5	1,3	1,0	0,7	1,1	1,0		
SUPVIS12	X	4,8	4,5	4,6	4,4	4,6	4,5	0,65	0,6246
	s	0,7	0,6	0,6	0,9	0,7	0,7		
SUPVIS16	X	5,0	4,0	4,5	4,1	4,6	4,4	0,94	0,4447
	s	0,0	1,5	0,7	1,1	0,8	1,0		
SUPVIS20	X	4,4	4,7	4,7	4,5	4,8	4,7	1,26	0,2901
	s	0,7	0,5	0,6	0,7	0,7	0,7		
SUPVIS22	X	4,9	4,6	4,4	4,7	4,8	4,7	1,71	0,1514
	s	0,4	0,7	1,1	0,5	0,6	0,7		
SUPVIS23	X	3,9	3,7	3,8	3,6	3,5	3,6	0,32	0,8663
	s	1,0	1,1	1,1	1,0	1,4	1,2		
SUPVIS26	X	4,1	3,9	4,0	4,0	4,0	4,0	0,05	0,9961
	s	1,4	1,5	1,1	0,8	1,2	1,2		

Os cooperantes corroboram a visão dos supervisores. Os estudantes consideram que esta deve ser um processo de aprendizagem sob a orientação de profissionais competentes com vista à formação integral do formando. Os professores formados no CIFOP/DCE perspectivam um processo promotor de um desenvolvimento integral do futuro professor.

Quadro LXI. Variáveis referentes ao Modelo Reflexivo. Média (X), desvio-padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p). Letras diferentes (a e b) indicam diferenças significativas (Teste HSD de Tukey,  $\alpha=0,05$ ).

Variável		Populações						ANOVA	
		Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof	Global	F	p
	n	8	29	33	30	60	160		
SUPVIS3	X	4,3	3,8	3,6	3,5	3,7	3,7	0,94	0,4437
	s	0,5	1,1	1,0	1,0	1,1	1,0		
SUPVIS4	X	4,9	4,6	4,7	4,7	4,7	4,7	0,51	0,7287
	s	0,4	0,8	0,6	0,5	0,6	0,6		
SUPVIS9	X	4,6	4,7	4,4	4,3	4,5	4,5	1,16	0,3315
	s	1,1	0,8	0,9	0,6	0,9	0,9		
SUPVIS11	X	4,8	4,6	4,4	3,9	4,2	4,3	3,21	0,0144
	s	0,5	0,5	0,7	1,2	1,1	0,9		
		ab	a	ab	b	ab			
SUPVIS13	X	4,8	4,2	4,7	4,5	4,4	4,5	1,05	0,3849
	s	0,5	1,1	0,5	0,9	1,2	1,0		
SUPVIS14	X	4,6	4,6	4,5	4,5	4,7	4,6	0,61	0,6586
	s	0,5	0,8	0,7	0,7	0,6	0,7		
SUPVIS15	X	4,5	3,1	4,1	3,7	3,6	3,7	3,35	0,0116
	s	1,1	1,3	0,9	1,1	1,4	1,3		
		ab	a	b	ab	ab			
SUPVIS17	X	5,0	4,7	4,4	4,3	4,4	4,5	2,08	0,0859
	s	0,0	0,5	0,9	0,7	1,1	0,9		
SUPVIS19	X	4,9	4,7	4,7	4,7	4,9	4,8	1,09	0,3653
	s	0,4	0,6	0,8	0,7	0,3	0,6		
SUPVIS21	X	5,0	5,0	4,8	4,7	4,9	4,8	1,80	0,1309
	s	0,0	0,0	0,7	0,8	0,5	0,6		
SUPVIS24	X	4,8	4,6	4,6	4,5	4,6	4,6	0,26	0,9046
	s	0,5	0,6	0,9	0,8	0,9	0,8		

Quadro LXII. Distâncias de Mahalanobis ao quadrado, entre populações (abaixo da diagonal) e probabilidades associadas (acima da diagonal). Análise discriminante com base em 8 variáveis. supervisores (Sup), cooperantes (Coop), estudantes do 3º e 4º anos (Alun3 e Alun4) e professores formados no CIFOP/DCE (Prof).

	Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof
Sup	-	0,001	0,009	0,018	0,048
Coop	5,2	-	0,000	0,000	0,000
Alun3	3,9	4,1	-	0,006	0,000
Alun4	3,6	4,6	1,5	-	0,023
Prof	2,7	1,9	1,9	1,0	-

Quadro LXIII. Análise Canônica com base em 8 variáveis, e nas amostras de Supervisores, Cooperantes, Estudantes do 3º e 4º Anos e Professores formados no CIFOP. Correlações entre as variáveis e as raízes canônicas.

Variáveis	Raízes			
	1	2	3	4
SUPVIS10	0,17	-0,77	-0,37	-0,22
SUPVIS28	-0,35	-0,19	-0,58	0,28
SUPVIS15	-0,33	-0,10	0,45	-0,15
SUPVIS7	-0,37	-0,38	0,17	0,24
SUPVIS5	0,35	0,01	0,36	0,13
SUPVIS1	-0,35	-0,59	0,03	-0,13
SUPVIS25	0,25	-0,39	-0,09	0,81
SUPVIS11	0,26	-0,30	0,47	-0,07

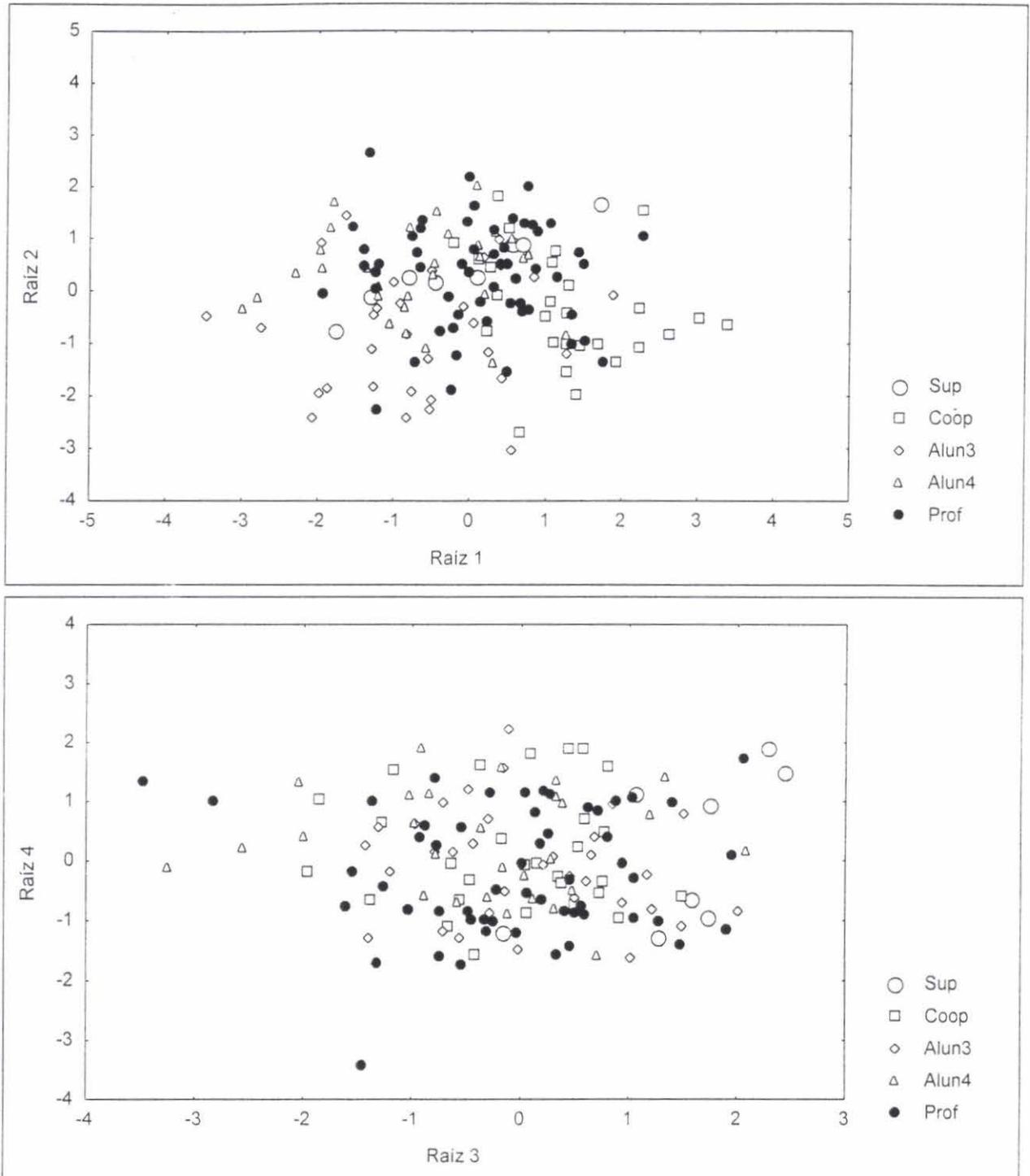


Figura 17. Análise Canônica com base em 8 *itens* referentes aos Modelos de Supervisão. Explicação da variância: Raiz 1 (0,56), Raiz 2 (0,25), Raiz 3 (0,15) e Raiz 4 (0,04).

Quadro LXIV. Representações dos supervisores, cooperantes, estudantes do 3º e 4º anos e professores formados no CIFOP/DCE.

Supervisores	n	Cooperante	n	Alunos 3º Ano	n	Alunos 4º Ano	n	Professores	n	
Imprescindível na formação profissional de qualquer professor, valorizando a sua dimensão científica, pedagógica e reflexiva.	1	É um processo de colaboração entre todos os intervenientes com vista a formação do futuro professor.	8	Deve ser um processo de aprendizagem sob a orientação de profissionais competentes que contribuam para a formação integral do formando.	17	Processo de cooperação entre o formando e o supervisor para o sucesso da Prática Pedagógica.	7	Processo na formação inicial que visa o desenvolvimento integral do formando.	18	
É um espaço de aprendizagem muito específico. É um momento em que o formando se confronta com os seus saberes/não saberes pela reflexão.	1	Constitui apenas uma das variadíssimas formas de modelos de interação com crianças.	1	É uma forma de orientação.	3	Processo de aprendizagem global para promover o formando na sua totalidade.	15	Processo que promove competências diversas a fim de preparar um bom professor.	25	
É um momento privilegiado de cooperação, orientação, aprendizagem e reflexão com vista à formação pessoal e profissional do formando.	5	Deve acompanhar os formandos nos três momentos distintos: planificação, execução e reflexão.	2	Processo de troca de perspectivas entre os diferentes intervenientes.	6	Processo de orientação das Prática Pedagógica sob a responsabilidade de profissionais competentes.	5	Processo que deve pautar pela qualidade dos seus intervenientes.	5	
Um espaço de diálogo e debate sério e aberto com o contributo dos orientadores, dos formandos, visando o crescimento de ambos, mas sobretudo do formando.	1	É um processo de aprendizagem mútua, em que o supervisor deverá orientar o formando com clareza e segurança.	3	Não responderam	4	Permite uma melhor articulação entre a teoria e a prática.	4	Processo de formação e de franco diálogo entre os vários intervenientes.	7	
		É um processo de aprendizagem complexo para todos os intervenientes.	2			Não responderam	2	Processo que deve permitir a relação entre a teoria e a prática.	5	
		A relação entre a teoria e a prática.	1							
		Processo que visa o desenvolvimento integral do formando.	7							
Total	8	Não responderam.	5		30		33		60	

### 6. 9. Resultados obtidos na Escala de Práticas Pedagógicas (EPP)

Na componente Dimensão Interpessoal verificaram-se diferenças significativas entre as amostras através da ANOVA para dois *itens* em sete: PP24 (No grupo de trabalho das PP V e VI os formandos ajudam-se mutuamente), os cooperantes com valores mais baixos do que os supervisores e os estudantes do 3º ano; e PP50 (Nas PP o formando deve contactar com os pais e encarregados de educação) onde os cooperantes e professores apresentaram valores significativamente mais baixos (Anexo IX - Quadro A e Fig. 19).

No que se refere à componente Supervisor (Anexo IX) - Quadro B e Fig. 20) verificaram -se diferenças significativas entre as amostras, em 2 *itens* de 6. Os cooperantes apresentaram um valor mais baixo para a PP6 (Nas PP V e VI os supervisores estimularam a investigação científico-pedagógica). Para a variável PP2 (Os supervisores têm um papel mais importante na PP do que os cooperantes) os professores atribuíram mais pontuação do que os cooperantes e os estudantes do 3º ano.

Entre 6 *itens* referentes à componente Cooperante, apenas um apresentou diferenças, PP51 (O cooperante deve solicitar a presença dos formandos na entrega da avaliação aos encarregados de educação), para a qual os cooperantes apresentaram pontuações significativamente menores (Anexo IX - Quadro C e Fig. 21).

No que refere à componente Didactas, num total de 4 *itens*, só um PP44 (Os didactas são muito teóricos.) revelou diferenças significativas entre os supervisores e os cooperantes e professores (Anexo IX - Quadro D e Fig. 22).

Na componente Estrutura e Organização, num total de 7 *itens*, somente um *item* revelou diferenças significativas PP77 (A PP é um tempo trabalhoso e a sobreposição de outras disciplinas é prejudicial). Este apresentou pontuações relativamente menores para os supervisores e cooperantes (Anexo IX - Quadro E e Fig. 23).

Na componente da Planificação apenas um *item* indicou diferenças significativas entre as amostras, num total de 7 *itens*, PP62 (Um plano de aula deve ser cumprido rigorosamente pelo formando), onde ocorreram diferenças entre os cooperantes e os supervisores e estudantes do 4º ano (Anexo IX - Quadro F e Fig. 24).

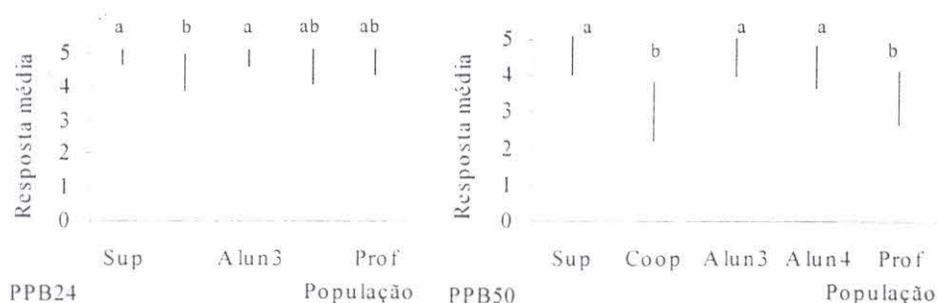


Figura 18. Itens incluídos na componente Desenvolvimento Interpessoal, e que apresentaram diferenças significativas entre as populações. Resultados de um teste HSD de Tukey: letras diferentes indicam diferenças significativas ( $\alpha=0,05$ ).

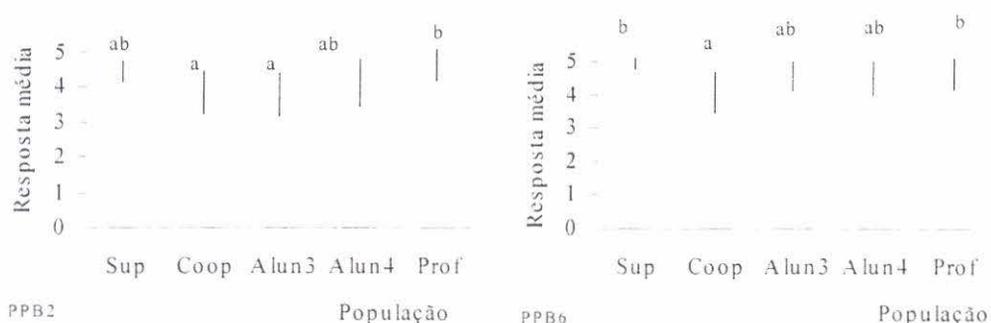


Figura 19. Itens incluídos na componente Supervisor, e que apresentaram diferenças significativas entre as populações. Resultados de um teste HSD de Tukey: letras diferentes indicam diferenças significativas ( $\alpha=0,05$ ).

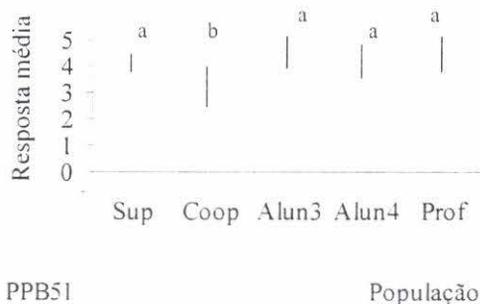


Figura 20. Itens incluídos na componente Cooperante, e que apresentaram diferenças significativas entre as populações. Resultados de um teste HSD de Tukey: letras diferentes indicam diferenças significativas ( $\alpha=0,05$ ).

No que se refere à componente Execução, três *itens* apresentaram diferenças significativas entre as amostras, num total de 9 *itens* (Anexo IX - Quadro 9 e Fig. 25). No *item* PP48 (O formando é responsável por aquilo que ensina nas PP V e VI, mesmo quando comete erros) os estudantes do 3º ano diferiram dos professores, e no *item* PP60 (A

preocupação dominante do formando quando lecciona relaciona-se com a aprendizagem dos alunos) os mesmos estudantes diferiram de todas as populações excepto dos estudantes do 4º ano. O *item* PP31 (O mais importante da PP é a execução da prática e não a planificação) revelou diferenças entre os estudantes do 3º ano e os supervisores e cooperantes.

Na componente Reflexão não se encontraram diferenças significativas entre as amostras (Anexo IX - Quadro H).

Na componente Avaliação, encontraram-se diferenças significativas para 4 *itens* num total de 8 *itens*. Para o *item* PP26 (A orientação dada nas PP esteve de acordo com o que o formando esperava) verificou-se uma diferença entre os estudantes do 3º ano e os estudantes do 4º ano e os professores (Anexo IX - Quadro I e Fig. 26). No que respeita ao *item* PP56 (O balanço das PP foi positivo), os estudantes do 3º ano diferiram dos cooperantes, dos estudantes do 4º ano e dos professores. O *item* P73 (As disciplinas da PP V e VI são simulações de situações educativas pois só se executa verdadeiramente quando se entra na carreira) indicou diferenças entre os professores e os supervisores, cooperantes e estudantes de 4º ano. O *item* PP35 (O peso da avaliação das PP deveria ser maior na avaliação final do curso) mostrou valores significativamente menores para os cooperantes.

No que respeita à componente Reflexão e Articulação Teórico-Prática não se encontraram diferenças significativas entre as amostras (Anexo IX - Quadro J).

Uma ANOVA evidenciou diferenças significativas para dois *itens* incluídos na componente Prática Pedagógica e Competência Profissional do Formando ao nível do Desenvolvimento, num total de 16 *itens* (Anexo IX - Quadro L e Fig. 27). Nos *itens* PP32 (As PP V e VI são um bom contributo para a aprendizagem profissional) e PP47 (As PP dão oportunidade para desenvolver um projecto de preparação profissional) há uma tendência para uma pontuação relativamente mais baixa para os cooperantes. O *item* PP27 (O formando aprende mais nas PP V e VI do que nas restantes disciplinas do curso), apresentou valores menores para os supervisores e cooperantes, e os mais elevados para os estudantes do 3º ano; o *item* PP52 (As PP ajudam-nos a experimentar comportamentos e atitudes que se devem adoptar perante uma turma do 1º Ciclo) indicou diferenças entre os cooperantes e os supervisores e estudantes.

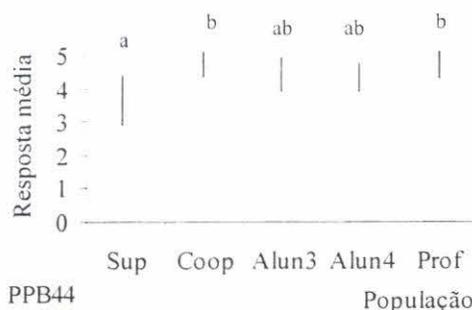


Figura 21. *Itens* incluídos na componente Didáctas, e que apresentaram diferenças significativas entre as populações. Resultados de um teste HSD de Tukey; letras diferentes indicam diferenças significativas ( $\alpha=0,05$ ).

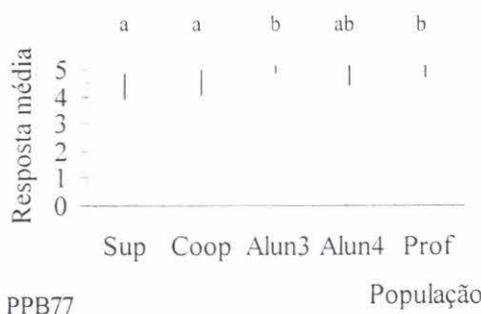


Figura 22. *Itens* incluídos na componente Estrutura e Organização, e que apresentaram diferenças significativas entre as populações. Resultados de um teste HSD de Tukey; letras diferentes indicam diferenças significativas ( $\alpha=0,05$ ).

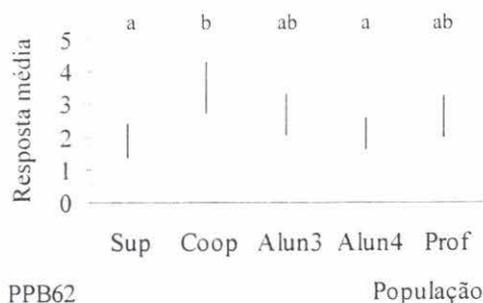


Figura 23. *Itens* incluídos na componente Planificação, e que apresentaram diferenças significativas entre as populações. Resultados de um teste HSD de Tukey; letras diferentes indicam diferenças significativas ( $\alpha=0,05$ ).

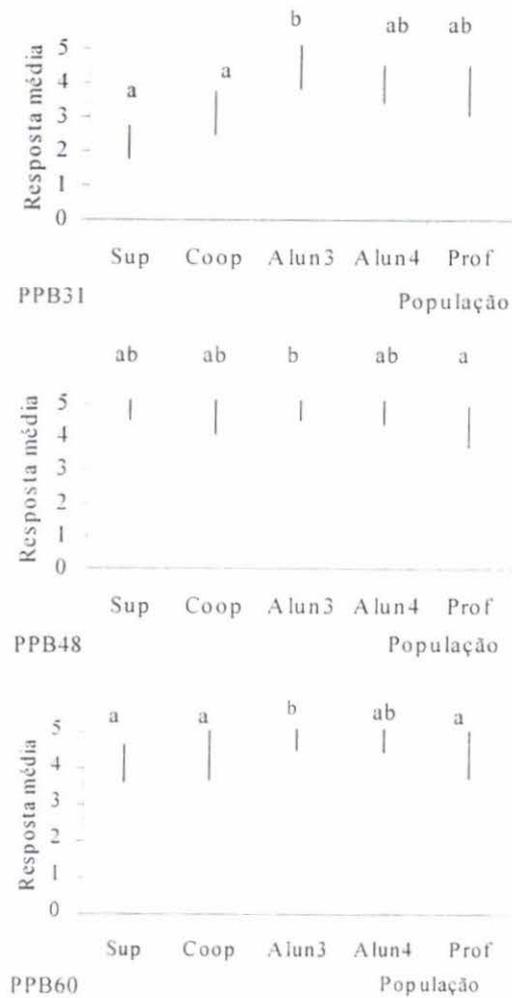


Figura 24. *Itens* incluídos na componente Execução, e que apresentaram diferenças significativas entre as populações. Resultados de um teste HSD de Tukey: letras diferentes indicam diferenças significativas ( $\alpha=0,05$ ).

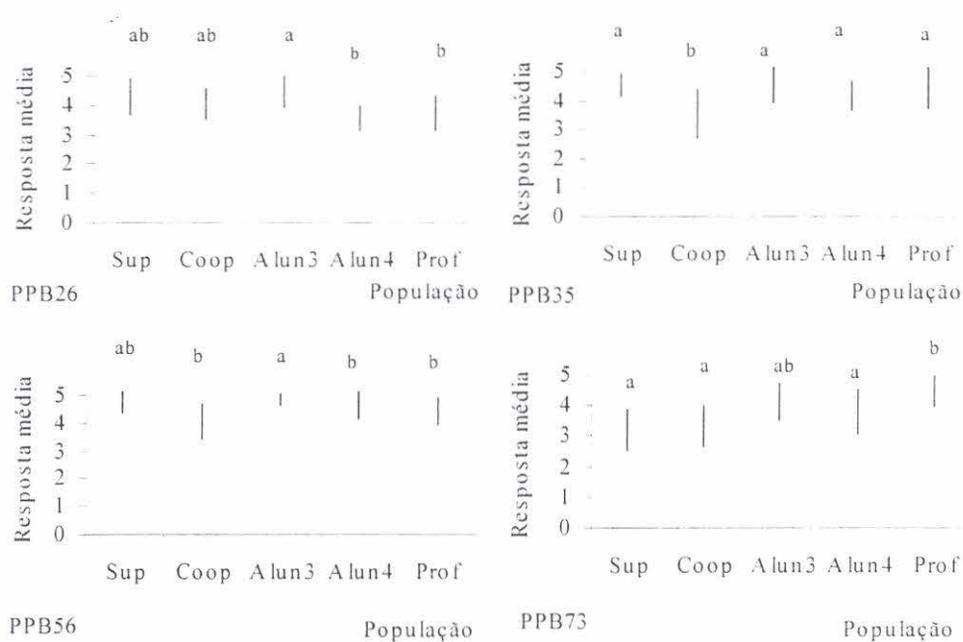


Figura 25. *Itens* incluídos na componente Avaliação, e que apresentaram diferenças significativas entre as populações. Resultados de um teste HSD de Tukey: letras diferentes indicam diferenças significativas ( $\alpha=0,05$ ).

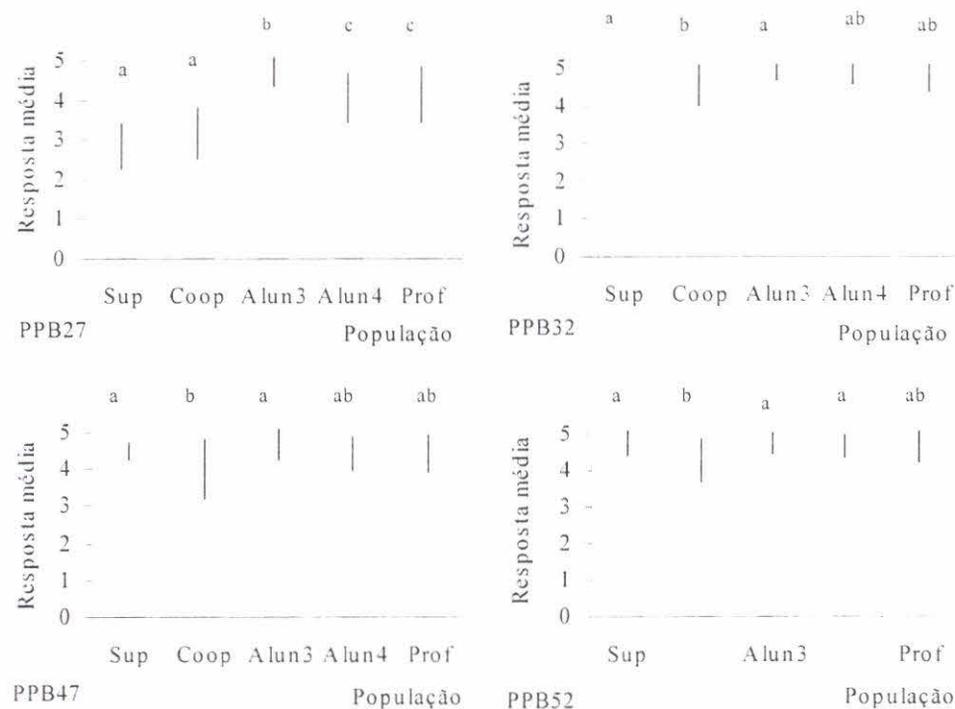


Figura 26. *Itens* incluídos na componente Prática Pedagógica e Competência Profissional, e que apresentaram diferenças significativas entre as populações. Resultados de um teste HSD de Tukey: letras diferentes indicam diferenças significativas ( $\alpha=0,05$ ).

A Análise Discriminante, com base em 17 *itens* em que foram obtidas diferenças significativas, demonstrou maiores diferenças entre os estudantes do 3º ano e os cooperantes e os alunos do 3º ano e os supervisores (Quadro LXV). A função obtida foi mais discriminante (a percentagem de classificações correctas foi de 70.6%) do que a observada nos Modelos de Supervisão, pelo que a diferença entre as populações é elevada.

Quadro LXV. Distâncias de Mahalanobis ao quadrado, entre populações (abaixo da diagonal) e probabilidades associadas (acima da diagonal). Análise Discriminante com base em 17 *itens*.

-	Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof
Sup	-	0,000	0,000	0,002	0,000
Coop	10,6	-	0,000	0,000	0,000
Alun3	13,9	12,2	-	0,015	0,000
Alun4	8,3	5,9	2,5	-	0,004
Prof	8,7	6,0	4,8	2,3	-

Os resultados da Análise Canónica estão de acordo com a ANOVA (Quadro LXVI, Fig. 28). Na Raiz 1, os estudantes do 3º ano distanciam-se dos supervisores e dos cooperantes. Os estudantes do 3º ano têm valores elevados em quatro *itens* PP27, PP50, PP56 e PP77. Enquanto que os supervisores e os cooperantes tem valores baixos.

Na Raiz 2, os supervisores e os professores apresentam valores negativos elevados nos *itens* PP2, PP6 e PP72 relativamente aos outros intervenientes.

Na Raiz 3, os supervisores apresentam um valor elevado na variável PP50. Na Raiz 4 os supervisores, os cooperantes, os estudantes do 4º ano apresentam valores elevados nos *itens* PP26 e PP62 em relação aos estudantes do 3º ano e aos professores.

Como se pode constatar pela leitura da (Quadro LXVII), os supervisores referem o insuficiente tempo da Prática Pedagógica, a inexistência de directrizes comuns dos intervenientes e a sobreposição de disciplinas teóricas.

Os cooperantes alegam, para além, do reduzido tempo dedicado à Prática Pedagógica, o formando não possui uma sólida base teórica para a Prática Pedagógica.

Os alunos do 3º ano sugerem a duração das Práticas Pedagógicas, a sobreposição das disciplinas teóricas, a selecção dos supervisores e a heterogeneidade destes, no âmbito da orientação pedagógica.

Os alunos do 4º ano salientam o tempo da Prática Pedagógica, a elementar formação dos supervisores no âmbito da Supervisão e a ausência de um fio condutor entre

a teoria e a prática pedagógica. Os professores comungam das sugestões apresentadas pelos alunos do 3º e 4º anos mas também evidenciam a homogeneidade dos contextos onde se realizam as Práticas Pedagógicas e o reduzido diálogo entre os diferentes intervenientes.

Quadro LXVI. Análise Canónica com base em 17 *itens* relacionados com a Prática Pedagógica. Correlações entre os *itens* e as raízes canónicas.

Variáveis	Raízes			
	1	2	3	4
PPB50	0,35	0,21	0,47	-0,14
PPB27	0,43	0,05	-0,22	0,13
PPB73	0,20	-0,41	-0,32	0,17
PPB2	-0,03	-0,53	0,01	-0,07
PPB31	0,34	0,15	-0,24	-0,19
PPB62	-0,14	0,16	-0,27	0,42
PPB77	0,34	-0,17	-0,33	0,21
PPB26	0,08	0,26	0,11	0,66
PPB44	-0,07	-0,06	-0,56	0,00
PPB29	0,12	0,05	0,09	0,02
PPB6	0,16	-0,32	0,27	0,08
PPB28	-0,06	0,15	0,01	0,08
PPB51	0,29	-0,25	0,10	0,03
PPB56	0,34	0,04	0,26	0,10
PPB41	-0,03	0,07	-0,18	-0,33
PPB35	0,24	-0,23	0,20	0,02
PPB24	0,18	-0,14	0,13	0,45

Os supervisores caracterizam a sua orientação da Prática Pedagógica como competente, cooperante e reflexiva (Quadro LXVIII).

Os cooperantes caracterizam-na como humana, responsável e crítica.

Os estudantes do 3º ano descrevem a sua prática pedagógica como enriquecedora, reduzida e trabalhosa.

Os estudantes do 4º ano consideram-na enriquecedora, exigente e reduzida. Os professores formados no CIFOP/DCE recorreram aos adjectivos, trabalhosa, enriquecedora e cansativa.

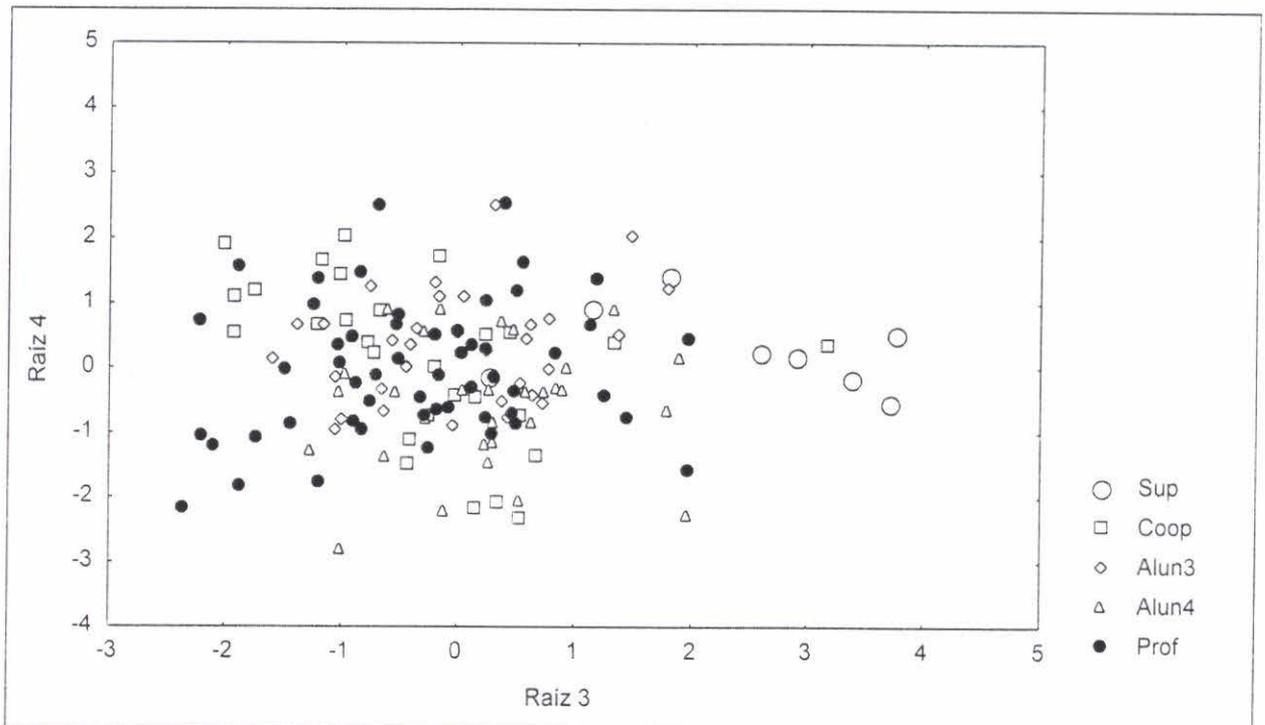
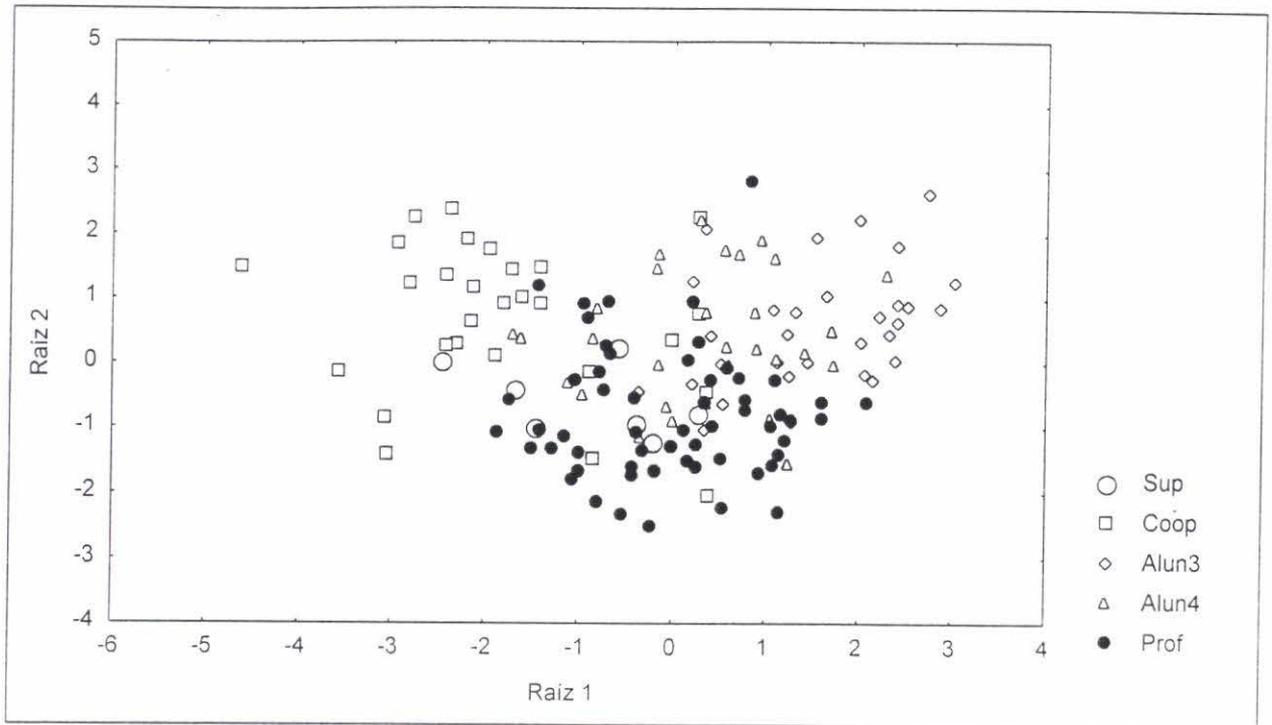


Figura 27. Análise Canônica com base em 17 *itens* referentes às Práticas Pedagógicas V e VI. Variância explicada: Raiz 1 (0,56), Raiz 2 (0,23), Raiz 3 (0,17) e Raiz 4 (0,04).

Quadro LXVII. Respostas dos supervisores, cooperantes, alunos do 3º e 4º Anos e professores formados no CIFOP, à questão “O que gostaria de modificar nas Práticas Pedagógicas?”.

Supervisores	n	Cooperantes	n	Alunos 3º Ano	n	Alunos 4º Ano	n	Professores	n
A inexistência de directrizes comuns nos intervenientes.	3	A formação elementar no âmbito da supervisão por parte dos supervisores e cooperantes.	4	A sobreposição das disciplinas teóricas.	8	A relação formal de formando-supervisor.	5	Os critérios de selecção das turmas.	2
A duração (aumentar).	4	A duração (um ano lectivo).	10	A duração (um ano lectivo).	15	A sobreposição das disciplinas teóricas.	4	A duração (alargamento).	40
O tempo de observação das turmas e realização da Prática numa só turma .	2	A percepção negativa do erro (deve ser encarado como construtivo).	1	A planificação muito formal.	3	A elementar formação dos supervisores na área da Supervisão.	10	A sobrecarga das disciplinas teóricas.	15
A sobreposição das disciplinas teóricas (prejudica a Prática Pedagógica).	3	A Prática Pedagógica sem o formando ter adquirido uma base sólida de referentes teóricos.	8	Nada.	1	A homogeneidade dos contextos onde se realizam.	4	O ambiente formal e pouco construtivo entre as instituições participantes.	7
A insuficiente ligação das Didácticas com as Práticas Pedagógicas.	2	O pouco envolvimento dos formandos nas Práticas pedagógicas	3	A selecção dos supervisores (deve ser rigorosa e imparcial).	5	A duração (um ano lectivo).	15	A diminuta articulação entre a teoria e a prática pedagógica.	16
		A duração (um ano lectivo sob a orientação do cooperante.	2	O modelo organizativo e os intervenientes.	3	A pouca articulação entre a teoria e a prática pedagógica.	6	O reduzido diálogo entre os diferentes intervenientes.	8
		O modelo.	4	A heterogeneidade das orientações dos supervisores.	4	A postura parcial dos supervisores.	2	Os critérios de selecção dos supervisores (mais rigor).	13
		(7 Não responderam)		(1 Não respondeu)		A estrutura.	4	A realização das Práticas Pedagógicas em várias turmas (uma só turma).	6
						Não se limitar a realizar a prática nos 3º e 4º anos (os quatro anos).	1	A homogeneidade dos contextos onde se realizam.	13
						O modelo.	2	A ausência de remuneração.	2
						A realização das Práticas Pedagógicas em várias turmas (uma só turma).	4	O tipo de avaliação e o seu peso.	6
						A ausência de remuneração.	3		
						Nada.	1		
<b>Total</b>	<b>14</b>		<b>32</b>	<b>Total</b>	<b>39</b>		<b>60</b>		<b>128</b>

Quadro LXVIII. Respostas dos supervisores, cooperantes, estudantes do 3º e 4º Anos e dos professores formados do CIFOP, à questão “ Se dispusesse de três adjectivos para caracterizar a sua Prática Pedagógica, quais utilizaria? “

Orientadores	n	Cooperantes	n	Alunos 3º Ano	n	Alunos 4º Ano	n	Professores	n
		Reflexiva	4	Organizada	1			Imparcial	2
Aberta	2	Aberta	3	Abrangente	1	Alegre	2	Abrangente	3
<b>Competente</b>	<b>5</b>	<b>Crítica</b>	<b>7</b>	Cansativa	5	Artificial	7	<b>Cansativa</b>	<b>17</b>
<b>Cooperante</b>	<b>5</b>	Equilibrada	2	Complexa	5	Cansativa	8	Complexa	7
Crítica	2	Estimulante	2	Dispendiosa	9	Desmotivante	8	Conflituosa	3
Dinâmica	1	Facilitadora	4	<b>Enriquecedora</b>	<b>16</b>	Dinâmica	2	Criativa	7
Eficaz	2	Frustrante	2	Indispensável	3	Dispendiosa	3	Dinâmica	6
Humana	2	<b>Humana</b>	<b>10</b>	Interessante	6	<b>Enriquecedora</b>	<b>19</b>	<b>Enriquecedora</b>	<b>18</b>
Problematizadora	1	Interessante	2	Irrealista	5	Estimulante	6	Exigente	9
<b>Reflexiva</b>	<b>4</b>	Objectiva	1	Motivante	10	<b>Exigente</b>	<b>12</b>	Frustrante	6
		<b>Responsável</b>	<b>9</b>	Real	2	Interessante	7	Importante	12
		Rigorosa	1	<b>Reduzida</b>	<b>13</b>	Necessária	9	Indispensável	5
		Trabalhosa	6	Reflexiva	2	Real	4	Interessante	13
		Não responderam	9	<b>Trabalhosa</b>	<b>12</b>	<b>Reduzida</b>	<b>12</b>	Irreal	14
								Motivadora	8
								Organizada	4
								Radical	1
								Responsável	3
								<b>Trabalhosa</b>	<b>22</b>
								Útil	17
<b>Total</b>	<b>24</b>		<b>60</b>		<b>90</b>		<b>99</b>		<b>180</b>

## 7. Discussão dos Resultados

A amostra dos estudantes maioritariamente feminina, aliás de acordo com o panorama da classe docente neste nível de ensino. Em termos de idade, a oscilar entre os 20 e os 42 anos, apesar de a maioria se encontrar na classe dos vinte. São oriundos do Arquipélago dos Açores, o que torna este estudo mais específico. Estas variáveis de identificação sócio-demográficas servem apenas para confirmar o perfil comum dos estudantes portugueses que vêm para este tipo de curso superior, muito jovens, ainda sem grandes responsabilidades familiares.

È de salientar que para a maioria dos estudantes, o curso foi referido como a primeira escolha, o que contraria o estereótipo de que se trata de um último recurso, aquando da entrada para o ensino superior. A escolha do curso é muito importante para a realização e sucesso profissionais, uma escolha em que a vocação tem um papel fulcral. Não há muitos estudos, em Portugal, sobre o papel da vocação na escolha da profissão docente. É de destacar os resultados apresentados no relatório "A Situação do Professor em Portugal", o estudo de Valente e Barrios (1986) "Que razões levam os alunos à frequência de um curso de formação de professores" e o estudo "Motivações para a docência-donde vêm, quem são os futuros professores do ensino primário e educadores de infância" de Matos *et al.* (1985).

Constata-se uma ligeira melhoria a nível das médias finais ao longo do curso e nas Práticas Pedagógicas, parece haver uma tendência para as classificações serem superiores nas PP V e PPVI. Seria importante confirmar esta tendência em futuras investigações.

Os professores formados no CIFOP/DCE da Universidade dos Açores são na maioria do sexo feminino, o que está de acordo com o referido para os estudantes. As idades e os tempos de serviço variavam na amostra, o que explica a sua heterogeneidade.

As habilitações académicas dos professores restringiam-se ao Bacharelato. Esta situação é compreensível pois o primeiro Curso de Complementos na Universidade dos Açores teve o seu início em Abril de 2000. Além disso, trata-se de professores vinculados, sujeitos a constantes mudanças de escola e de ilha, pois a maioria desempenha funções docentes na escola apenas há um ano. A escolha da profissão resultou de uma decisão voluntária para quase a totalidade dos professores, o que também está de acordo com o referido para os estudantes.

A idade dos cooperantes apresenta uma grande variabilidade, a oscilar entre os 24 e os 56 anos e a nível do sexo predomina novamente o feminino. A maioria obteve o seu diploma profissional no Magistério Primário e o tempo de serviço, em média, é bastante elevado, o que está de acordo com um dos critérios de selecção dos professores cooperantes da Universidade dos Açores. Sublinhe-se que os cooperantes com um tempo de serviço inferior a um ano foram recrutados pela Universidade, de acordo com um projecto experimental. Relativamente ao *background* académico dos cooperantes, este vai desde o curso do Magistério Primário até à Licenciatura.

Os supervisores são também na maioria do sexo feminino, apenas um homem, e em termos de idade, uma amostra bastante diferenciada, a oscilar entre os 33 e os 52 anos. As suas habilitações académicas e a nota de diploma profissional apresentaram alguma variação, o que leva a deduzir se os critérios de selecção para o desempenho destas funções não se restringem à média mas sim ao desempenho profissional, já que na admissão é feita por convite e por requisição. Apenas dois supervisores possuem uma Licenciatura, obtida ao longo da sua função como supervisores. Esta situação reflecte a ausência de um corpo próprio de docentes supervisores da universidade, e de um corpo fixo de cooperantes.

Ao nível da formação inicial, os estudantes preferem aulas de maior componente teórico-prática ou de maior componente prática, o que indicia a necessidade de a instituição formadora ter em conta uma relação mais equilibrada entre a teoria e a prática.

A escolha do curso, para a maioria dos estudantes, baseou-se no facto de gostarem da área. A maioria dos estudantes sente-se satisfeita com o curso, o que é confirmado pela rejeição da possibilidade de mudar de curso, segundo os estudantes. Os três factores mais importantes que justificam a escolha do curso estão de acordo com o referido anteriormente, nomeadamente, satisfazer o gosto por trabalhar com crianças.

As expectativas pessoais em relação ao curso foram parcialmente atingidas e os estudantes sentem-se bem preparados para o desempenho profissional.

Segundo os estudantes, nas Práticas Pedagógicas, as maiores dificuldades surgiram no domínio da Educação Especial, na Matemática, na Administração Educacional e na Educação Tecnológica, o que implica repensar estas disciplinas na componente curricular. Ao nível dos conteúdos disciplinares realizaram-se vários trabalhos sendo de salientar os de Doyle, Emmer, Sanford e Nespor (citados por Doyle, 1985) sobre o modo como os formandos, futuros professores, aprendem a traduzir o que adquiriram na formação em

tarefas escolares. Este tipo de estudo revestiu-se de grande importância, pois sabe-se que os formandos têm dificuldades em transferir, de um modo consistente, para a prática de ensino os conhecimentos e técnicas adquiridas durante a formação académica. Aliás esta dificuldade de transferência de conhecimentos e de técnicas de um contexto para outro, já é um velho problema da educação escolar, que não deixa de continuar a ser pertinente. Pode ser explicada, recorrendo à teoria da identidade de subsistência e de procedimento entre a situação inicial de aprendizagem e outras situações posteriores (ver Bruner, 1960; Peixoto, 1984), pela variável pessoal, dos processos internos ao sujeito que aprende (sobretudo processos cognitivos e metacognitivos), isto é, o sujeito não ser capaz de estabelecer uma relação entre a situação inicial de aprendizagem e outras situações posteriores. Há uma outra explicação que remete para as variáveis contextuais, quer dizer, a ecologia da sala e da escola. Este conjunto de variáveis (de conteúdo, pessoais e contextuais), podem facilitar ou dificultar os processos de transferência do que é aprendido.

A nível do relacionamento com os alunos-turma, professores da escola, cooperante, não se observaram dificuldades. Neste contexto, completam-se na sua relação, uns com os outros, jogam papéis determinantes para a prossecução dos seus próprios objectivos, cognitiva e afectivamente por eles elaborados (Sousa, 2000).

Os professores assumem ter uma boa preparação para o desempenho da profissão, uma vez que se consideram competentes e se sentem satisfeitos na sua profissão. No entanto, um número considerável considera que a sua preparação foi insuficiente. De facto, a maioria afirma ter lacunas, principalmente ao nível das Didácticas, o que leva a reflectir, pois estas áreas são imprescindíveis para o futuro desempenho profissional. Partindo do pressuposto de que a formação de alunos/cidadãos com capacidade de tomar decisões passa pela existência de professoras competentes, empenhados e actualizados, com formação adequada para darem resposta a todas as solicitações, quer do ponto de vista individual dos alunos, quer do ponto de vista social. Estarão as universidades a proporcionar os conhecimentos científicos e pedagógicos necessários aos estudantes que enveredaram por uma carreira de ensino? Segundo os professores, durante as Práticas Pedagógicas não se observaram dificuldades de relacionamento com os restantes intervenientes. No âmbito da utilização das técnicas audiovisuais as dificuldades foram

igualmente reduzidas. A área das Expressões é aquela em que se sentem melhor preparados.

Os professores consideram que os formandos, futuros professores, saem actualmente mais bem preparados e afirmam que as Práticas Pedagógicas contribuíram positivamente para melhorar o seu desempenho profissional, mas a realidade é bastante diferente, embora os seus pontos de vista se tenham modificado parcialmente após a saída da instituição formadora. Será que as Práticas Pedagógicas constituirão um marco no percurso profissional dos futuros professores, propiciador de atitudes, face à escola, às aprendizagens e ao saber, conducentes à mudança das práticas tradicionais? Ou, pelo contrário, serão apenas uma etapa necessária à obtenção do diploma, sem grandes oportunidades de reflexão e de questionamento? As Práticas Pedagógicas, por se concretizarem na escola em contacto com os alunos, constitui um processo de formação inserido num contexto potencialmente rico em fontes de informação, passíveis de constituírem meios de interrogação e de pesquisa com vista à concretização de projectos pessoais e resolução de problemas que vão surgindo. Mas das expectativas à frustração o caminho pode ser curto.

A maioria dos professores afirma não ter havido equilíbrio entre a teoria e prática ao longo do curso. A qualidade da formação inicial melhoraria, entre outros factores, se aumentasse a prática em sala de aula, se existisse uma maior articulação entre a teoria e a prática, uma melhoria da qualidade dos formadores e um maior apoio após a formação inicial. Relativamente a este último, uma resposta seria uma rede social informal que pode ser vital para o crescimento profissional de um professor em início de carreira. Os dados provenientes de uma investigação com 128 professores principiantes, realizada por Tellez (1992), sugere que os professores em início de carreira são selectivos nas pessoas a quem pedem ajuda. A maior parte dos professores inquiridos disseram procurar professores experientes que consideram amigos e protectores. As possíveis razões, segundo o autor, para esta procura informal são a satisfação coma ajuda vinda de outras fontes, a falta de vontade para procurar ajuda formal e factores organizacionais. Podem ainda relacionar-se com o medo de ser considerado incompetente. Na verdade, o ensino é a única profissão em que se espera que os principiantes tenham as mesmas responsabilidades de trabalho que profissionais mais experientes.

Todos os professores inquiridos participaram em acções de formação, o que denota o interesse e a necessidade de evoluírem a nível pessoal e profissional, nomeadamente, nas suas práticas e no domínio científico, e está em sintonia com as necessidades de formação apontadas pelos professores. As necessidades de formação dos professores em exercício não se resumem às meras exigências de actualização devidas à caducidade do conhecimento e às transformações socioculturais (Campos, 1989). O nível da qualificação dos professores em exercício caracteriza-se por uma grande heterogeneidade, não sendo raras as situações deficitárias graves.

Mas como os professores existem para a qualidade da educação dos alunos, muitos se interrogam se o sistema de formação contínua está a contribuir para esta qualidade e se é susceptível de capacitar os professores para produzir nas escolas as inovações exigidas pelos novos papéis e funções docentes (Grilo, 1994). E isto porque, como cada professor escolhe individualmente a formação que frequenta e o único objectivo social a atingir é o certificado de frequência, com aproveitamento, nada garante que ele se adeque às exigências do seu desempenho profissional na escola, que não é apenas um desempenho individual, como se sabe, ou contribua para a emergência, a que se refere Nóvoa (1992a), de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Os professores consideram que os supervisores devem ter formação específica, nomeadamente na área da Supervisão das Práticas Pedagógicas, sendo a opinião diferente em relação ao cooperante, o que nos leva a inferir que as funções do supervisor e o seu peso no processo são percebidos de uma forma diferente em relação aos dois intervenientes. De facto, as três características mencionadas como indispensáveis a um supervisor são a experiência profissional, a formação específica e a imparcialidade, enquanto aos cooperantes se exige competência profissional, a colaboração e a amizade. Ou seja, competências e atribuições específicas para os supervisores e cooperantes. A experiência ou a competência profissional indicam claramente a exigência de intervenientes com experiência lectiva. A exigência de formação específica acentua a necessidade do supervisor possuir elevada formação científica na área da supervisão pedagógica, enquanto que a imparcialidade enfatiza o facto de recair sobre o supervisor a função de avaliação. Do cooperante, por outro lado, espera-se uma atitude de apoio e

colaboração, nota-se também a preocupação com a dimensão pessoal, dando-se menos importância às funções de avaliação e direcção.

Segundo os cooperantes inquiridos, a qualidade da sua formação inicial foi boa. Para eles, os formandos apresentaram maiores dificuldades na área da Matemática, das Didácticas e da Língua Portuguesa. A sua visão difere da dos estudantes e dos professores, uma vez que referem a existência de lacunas ao nível do relacionamento entre os formandos e os alunos do grupo turma onde se realizam as práticas pedagógicas.

De acordo com os cooperantes, os formandos saem actualmente mais mal preparados comparativamente aos colegas dos anos anteriores, contrariamente, à opinião dos professores formados pela instituição.

Na verdade, a quase qualidade de cooperantes detectou lacunas na formação teórica dos estudantes, o que nos leva a estabelecer uma relação com a prática, onde se observam lacunas nas áreas a leccionar a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Se tomarmos como referência alguns dos resultados obtidos pela investigação de Miranda (1992) verificamos que da formação inicial tem-se analisado os currículos e as práticas de formação inicial e a sua relação com a docência, constatando-se que os professores em formação recebem poucos conteúdos e experiências directamente relacionadas com a futura prática profissional e que a vertente teórica dos cursos iniciais é muitas vezes secundarizada pelas necessidades de sobrevivência na profissão, agradar aos supervisores, conformar-se com a opinião dos colegas. Também o dado elevado número de disciplinas semestrais, a carga horária não deixa tempo para a pesquisa bibliográfica, para a investigação educacional, ou mesmo para a consolidação de conhecimentos. Este é um inconveniente que acarreta outros, como a má preparação dos formandos e a consequente crítica à formação dos professores saídos das instituições Viegas e Leal (1995).

Os cooperantes afirmam possuir formação específica na área da Supervisão e uma boa preparação para o desempenho destas funções. Cerca de metade discorda do modelo da Prática Pedagógica vigente.

De acordo com os cooperantes, as componentes mais relevantes para o desempenho desta função e na área de Supervisão são a observação, para além do suporte teórico no âmbito da Supervisão Pedagógica, Avaliação e Desenvolvimento Curricular. Antes do início das Práticas Pedagógicas é a época do ano em que se deve realizar a formação específica e caberia à Universidade dos Açores essa função. Situação compreensível, pois

contribuiria para uma melhor preparação para a actuação no processo supervisiivo. A chegada dos formandos à turma implica para quase metade dos cooperantes uma preparação prévia a fim de dar continuidade e obter sucesso tantos dos alunos da turma como dos formandos.

Os supervisores fazem uma avaliação bastante positiva da qualidade da sua formação inicial. A maior parte da formação necessária para ser professor não pode ser adquirida durante a formação inicial (Afonso, 1994). E isto, porque tal formação só é possível a partir da acção e dos problemas nela encontrados (Campos, 1987), seja porque a duração razoável de qualquer formação inicial não proporcionaria o tempo suficiente para toda a formação necessária, seja, ainda, pois muitas das necessidades só surgirão muitos anos depois de iniciadas as actividades docentes. Esta visão realista de formação inicial é plena de consequência para o papel da formação contínua que não pode ser mera retórica.

Segundo os supervisores, a totalidade dos formandos apresentavam lacunas no domínio da formação inicial, nomeadamente, nas Didácticas, na Matemática e na Língua Portuguesa. Corroboram da mesma opinião que os cooperantes ao afirmarem que os formandos sentem mais dificuldades no relacionamento com os alunos do grupo-turma, embora também na relação com os professores da escola. O desenvolvimento de competências interpessoais, pressupõe, da parte do candidato a professor, um aprofundamento do seu auto-conhecimento e o seu desenvolvimento de capacidades relacionais. Estas competências são indispensáveis, atendendo ao alargamento de relações que se verifica nas instituições de educação escolar, não só com os alunos, com os colegas de grupo, mas também com os professores, os pais e encarregados de educação e, de modo geral, com a comunidade educativa. Aliás como afirma (Raposo, 1996: 79) "as relações humanas podem revestir efeitos construtivos, ou, pelo contrário, perturbadores, e os docentes, pela posição que ocupam na relação educativa, exercem influência sobre o comportamento dos alunos, interessando que a mesma constitua uma forma de evitar perturbações mentais nos alunos e de contribuir para o seu adequado desenvolvimento psicológico". No que concerne ao desenvolvimento de relações dirigidas aos alunos, tem sido sublinhado por diversos autores (Gonçalves e Cruz, 1985) o papel do modelo de Carkuff (1969 a/1969b e 1972) que fornece aos professores competências como atender, o responder, o personalizar e o iniciar (Gonçalves e Cruz, 1985).

De acordo com outros intervenientes, os supervisores referem que a área de pior preparação é a das Didácticas, sendo as Expressões a de melhor preparação.

Verifica-se uma grande heterogeneidade de opiniões relativamente à preparação dos formandos mais recentes em comparação com os dos anos anteriores, o que é interessante, pois os supervisores são os mesmos. Seria uma questão a ter em conta em próximos estudos, a fim de averiguar os factores que lhe estão subjacentes.

Os supervisores consideram ter uma preparação boa para o desempenho do cargo e estão de acordo com o modelo existente das Práticas Pedagógicas. Afirmaram possuir formação específica na área de Supervisão Pedagógica, adquirida através de acções de formação e cursos na especialidade. A área da Supervisão das PP é das áreas mais importantes para a formação específica, devendo ser realizada ao longo do ano lectivo, sob a responsabilidade parcial da Universidade dos Açores.

Tanto os cooperantes como os supervisores concordam com a existência simultânea de supervisores e cooperantes. Neste quadro, aos professores cooperantes cabe-lhes um papel de parceria com os supervisores. Os motivos subjacentes à aceitação para o desempenho destas funções são de natureza intrínseca e extrínseca. Nos cooperantes relacionam-se com o desafio suscitado por essa actividade, com a possibilidade de contribuir para a formação dos futuros professores e pelo facto da escola manter com a Universidade dos Açores um protocolo de colaboração nas disciplinas de Prática Pedagógica. Neste último, se tomarmos como referência alguns dos resultados obtidos pela investigação, este tipo de colaboração tem contrapartidas para a escola e para os professores, como apoio de recursos humanos e materiais e ainda a garantia de participação nos cursos de formação contínua que as instituições promovem. Estas relações de parceria com outros actores educativos e com uma instituição de nível superior acrescentam um potencial formativo para toda a escola e particularmente para os mais directamente envolvidos (Canário *et al.*, 1997). Os supervisores justificam a aceitação desta função como uma forma de enriquecimento profissional e pessoal, para além de lhes permitir intervirem na formação dos futuros professores.

Os supervisores preferem orientar as PPV e PPVI, enquanto as opiniões dos cooperantes se repartem pelas PPV e VI ou PPV ou somente PPVI. Relativamente à pertinência da recolha de informações sobre o percurso dos formandos, esta divide-se, pois os que responderam afirmativamente, alegam a necessidade de conhecer o formando como

pessoa e a sua situação inicial, e os que responderam negativamente argumentam que não gostam de opiniões pré-concebidas mas sim de revelações espontâneas. Os cooperantes consideram irrelevante a procura de informações sobre os formandos, mas na maioria não dá justificações. As informações são obtidas através do contacto directo com outros supervisores e com os formandos. O conhecimento prévio dos formandos que integram o grupo de trabalho das Práticas Pedagógicas pode ajudar, quer no processo de adaptação às situações novas, quer à canalização de energias para as actividades, uma vez que o conhecimento anterior de personalidades e de ritmos de trabalho pode reforçar a cooperação e a divisão de tarefas. Pode ser um elemento facilitador do relacionamento e consequente formação da equipa de trabalho. No entanto, o tipo de ambiente criado pelo supervisor desde o primeiro dia, e depois pelo cooperante, com todos os elementos sentados à mesa a discutir com todos os elementos sentados à mesa a discutir os acontecimentos, as actividades a desenvolver e os medos de cada um, pode levar à formação natural de uma equipa com uma componente emocional de apoio muito forte, predispondo à responsabilização colectiva e à partilha de ideias, de materiais e de decisões a tomar

Segundo os supervisores, o seu papel ao longo das Práticas Pedagógicas é de acompanhamento no processo formativo global, incentivo à investigação, para além do contributo na preparação científica e pedagógica das aulas. Relativamente, ao incentivo à investigação, entre os estudiosos das questões ligadas à formação de professores (Rosales, 1992) existe um crescente consenso à volta da necessidade de contemplar nessa formação como um dos objectivos mais importantes, o desenvolvimento de atitudes e capacidades de investigação. Os formandos, futuros professores devem estar actualizados em relação aos avanços da investigação. Durante o período da formação inicial, e à margem dos conhecimentos que possa adquirir e investigações e, que possa participar a respeito das diferentes disciplinas do seu plano de estudos, os seminários ou laboratórios didácticos deveriam constituir âmbitos em que o professor conheça, analise, avalie diferentes projectos de investigação e em que tenha oportunidade de receber orientações para a realização da mesma. Os problemas, ponto de partidas das investigações a realizar, podem surgir em relação a actividades práticas ou, então, podem colocar-se a nível teórico. A investigação manifesta-se como um valioso complemento das actividades práticas do

ensino real ou simulado, ou seja, como um valioso instrumento de análise e reflexão sobre a realidade.

Os cooperantes, centram-se no formando, e destacam a importância da reflexão nos diferentes momentos das Práticas Pedagógicas e também o seu acompanhamento. Em termos globais, a forma como foram orientados na Prática Pedagógica influenciou o modo como ambos, os intervenientes, desenvolvem o seu trabalho.

No que se refere aos modelos de Supervisão, apenas se verificaram diferenças significativas em 8 *itens* dos 29 analisados, o que significa que no geral, as concepções dos Modelos de Supervisão não apresentam diferenças importantes entre os vários intervenientes. Apresentamos, seguidamente, uma reflexão acerca das diferenças encontradas em algumas das sub-escalas.

Relativamente aos modelos de Supervisão verificámos preferência pelos modelos Reflexivo e de Aprendizagem pela descoberta guiada e a rejeição pelo modelo de Imitação artesanal nas diferentes amostras. As variáveis ligadas ao modelo de Imitação Artesanal obtiveram as pontuações menos elevadas, contrariamente ao que ocorreu nos outros dois modelos.

No que respeita ao modelo de Imitação artesanal, constataram-se diferenças significativas em seis *itens*, nomeadamente, a hipótese de aceitar o supervisor como modelo a seguir sem discussão, que os estudantes do 3º ano não rejeitam de uma forma tão clara, talvez devido ao facto de ainda terem necessidade de orientações rígidas e de protótipos com vista a sentirem mais segurança e estabilidade no processo. Concordam, no entanto, que cada um é modelo de si próprio, o que denota uma relativa autonomia e credibilidade nas suas capacidades pessoais e profissionais. Os supervisores rejeitam categoricamente orientações muito precisas antes da execução, comparativamente aos restantes participantes. Enquanto que os estudantes do 3º ano, demonstram uma tendência ténue para aceitar as directrizes do supervisor com vista a uma execução fiel, o que vai ao encontro do que referimos anteriormente, a dependência relativa ao supervisor como forma de promover segurança e estabilidade e revela, de certo, modo, o facto do formando estar sob o efeito da avaliação.

Os cooperantes revelam uma maior aceitação em relação à imposição da autoridade por parte do supervisor, este facto, talvez resulte da diferente concepção de autoridade dos diferentes intervenientes neste contexto. Os estudantes do 4º ano são os que menos

rejeitam a ideia de que o papel da Supervisão da Prática Pedagógica se limita somente a ajudar a adquirir competências técnicas, isto ocorre, porque as suas práticas pedagógicas o evidenciaram.

Dentro do âmbito do modelo de Aprendizagem pela descoberta guiada, não se verificaram diferenças significativas nas respostas dos participantes aos *itens*, excepto no *item* relativo à colocação de questões sobre a Prática Pedagógica segundo várias perspectivas com vista a ajudar a compreender a situação educacional, em que os cooperantes e os supervisores concordaram na totalidade, o que demonstra o seu interesse em conduzir a aprendizagem através de uma participação mais activa do formando no seu próprio processo de desenvolvimento, recorrendo à reflexão e articulação de diferentes perspectivas.

Quanto ao modelo Reflexivo, verificaram-se algumas diferenças, no que concerne ao *item* relativo ao facto do supervisor ter que solicitar ao formando alternativas para os diferentes momentos da prática pedagógica, pois os supervisores e os cooperantes são os que denotam maior concordância, o que evidencia que estes intervenientes têm uma perspectiva de Supervisão relativamente diferente da dos estudantes e dos professores, sem esquecer as funções que desempenham no processo supervensivo. Em relação ao *item* que evidencia que a supervisão das Prática Pedagógica atende a todas as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional do formando, as respostas divergem entre as amostras e são pouco claras. As diferenças verificaram-se entre os supervisores e os cooperantes e entre cooperantes e estudantes. Sublinhe-se que estas diferenças são pouco significativas.

Os supervisores e os cooperantes percebem a Supervisão das Práticas Pedagógicas como um processo de orientação, cooperação, aprendizagem e reflexão em prol do desenvolvimento pessoal e profissional do formando. Daqui decorre pois, que a formação de professores para além de conter na sua componente curricular, disciplinas que promovam o conhecimento do indivíduo, enquanto entidade activa numa complexa interacção de variáveis sócio-psicológicas, e também de disciplinas que teorizem/pratiquem as modalidades de eficácia máxima na acção educativa, deve comprometer-se firmemente com a promoção do desenvolvimento pessoal dos seus formandos (Vale, 1989). É uma tarefa complexa, quer porque não existe tradição de trabalho e preocupação a esse respeito, quer também porque a promoção do

desenvolvimento pessoal envolve a escolha das dimensões a privilegiar, não havendo geralmente consenso acerca de por onde começar.

Os estudantes entendem a Supervisão das Práticas Pedagógicas como um processo de aprendizagem sob a orientação de profissionais competentes a fim de promover o desenvolvimento global do formando. Finalmente, os professores perspectivam a Supervisão das Práticas Pedagógicas como um processo promotor do desenvolvimento integral do formando, futuro professor. As perspectivas relativas à Supervisão das Práticas Pedagógicas das diferentes amostras baseiam-se em concepções teóricas e em finalidades comuns. Os participantes neste estudo evidenciam uma rejeição clara do modelo de Imitação Artesanal, com ténues diferenças já referidas anteriormente e a aceitação dos Modelos de Aprendizagem pela descoberta guiada e Reflexivo. O que está de acordo com as opiniões reveladas pelos participantes ao longo do estudo.

No que se refere às Práticas Pedagógicas, apenas se verificaram diferenças significativas em 19 *itens* dos 79 analisados, o que significa que no geral, as concepções das Práticas Pedagógicas não apresentam diferenças importantes. Apresentamos, seguidamente, uma reflexão acerca das diferenças encontradas em algumas das componentes.

Na componente de Dimensão Interpessoal, apenas se verificou discordância quanto ao grau de cooperação dos formandos no grupo de trabalho, em que os cooperantes apresentam uma visão menos positiva do que os supervisores, talvez devido a um contacto mais permanente e directo com o formando em situação de prática pedagógica. No palco das Práticas Pedagógicas, existem subsistemas em que o formando se move, constituindo referente do seu percurso de formação, que são o próprio núcleo de colegas de trabalho. Dentro do núcleo há todo um jogo de relações que se estabelecem entre os diferentes elementos que o constituem. Relações de troca de materiais, de interajuda entre os elementos em formação, relações de poder entre o supervisor e formandos, relações conflituais internas e externas ao núcleo, relações de subordinação relativamente à Universidade, por diferença de estatuto assumido, ou relações fortes de cooperação entre todos os elementos, dependendo do conceito de prática pedagógica que os diferentes elementos têm. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1988/1992), a cooperação é uma relação de troca caracterizada por uma certa duração, mas também pela desigualdade entre as partes. O que se troca entre os actores são recursos e trunfos que cada um possui e de

que os outros precisam. Dada a desigualdade de meios e de posições de cada um numa relação de cooperação, as regras que regulam a troca fazem-se quase sempre com vantagens para quem dispõe de melhores trunfos, podendo ocasionar conflitos. Para aqueles autores, tem de atender-se aos recursos, à sua pertinência e ao reconhecimento que as partes fazem do valor da troca, para se caracterizar em termos de forte ou fraca uma relação de cooperação. A integração nas normas e a compatibilidade de valores e finalidades são outros indicadores do tipo de relação existente entre os elementos.

Alguma discordância surgiu igualmente quanto à pertinência do contacto dos formandos com os pais e encarregados de educação, uma vez que os cooperantes e professores não são favoráveis, o que vai condicionar a formação dos formandos neste domínio.

No que se refere à componente Supervisor, os cooperantes não concordam tão plenamente que tenha havido um estímulo para a investigação pedagógica por parte dos supervisores. Na óptica dos professores, os supervisores têm mais importância na Prática Pedagógica do que os cooperantes, o que não coincide com a opinião dos cooperantes e dos estudantes do 3º ano. Isto sucede, talvez pelo facto dos professores já estarem afastados do processo supervivo, enquanto os cooperantes e estudantes têm uma ligação mais próxima, principalmente, os estudantes que participaram mais recentemente nas Práticas Pedagógicas.

Ao nível da componente Cooperante somente se encontrou uma diferença significativa, em relação à solicitação da presença dos formandos no momento da entrega da avaliação aos encarregados de educação por parte dos cooperantes, onde os cooperantes registaram as pontuações mais baixas, o que está em sintonia com o que se referiu anteriormente.

Na componente Didactas, todas as amostras consideram os didactas muito teóricos, à excepção dos supervisores que apresentam resultados pouco neutros. Esta situação pode, em parte, justificar as lacunas e as dificuldades observadas nas áreas das Didácticas. Relativamente a este ponto, os currículos dos cursos e os conteúdos disciplinares, com raras excepções, pouco têm a ver com a realidade que os formandos terão que enfrentar numa sala de aula. A formação didáctica tende a ser excessivamente científica quando, no entender de Viegas e Leal (1995) deveria dar mais atenção aos aspectos pedagógico e

prático. As estrutura curricular deveria conter o dobro das horas nas Didácticas específicas e que deveria ser dada mais ênfase às metodologias.

Na componente Estrutura e Organização, os supervisores e os cooperantes estão em desacordo com facto da Prática Pedagógica ser considerada um tempo trabalhoso e onde a sobreposição de outras disciplinas é prejudicial.

Na componente Planificação, os cooperantes denotam um grau de concordância mais elevado do que as restantes amostras em relação a um plano de aula ser cumprido com rigor pelo formando. Esta posição dos cooperantes talvez se explique pela necessidade de dar cumprimento ao programa em prol da aprendizagem dos alunos-turma.

Na Componente Execução, os estudantes, principalmente os do 3º ano, diferem das outras amostras relativamente à pontuação da mais elevada dada aos *itens*: da responsabilidade do formando por aquilo que ensina nas práticas, mesmo quando erra; ao leccionar a preocupação dominante deve ser a aprendizagem dos alunos da turma; e o mais importante das Práticas Pedagógicas é a execução e não a planificação.

Na componente Reflexão não se observaram diferenças significativa num total de 6 *itens*, os participantes consideram a reflexão como um momento importante das Práticas Pedagógicas.

Na Componente Avaliação, registaram-se diferenças significativas no que diz respeito aos *itens* relativos às expectativas dos formandos perante a orientação dada às Práticas Pedagógicas, ao facto de se considerar as PPV e PPVI simulações pois a verdadeira execução verifica-se quando da entrada na actividade profissional e o peso da avaliação das Práticas Pedagógicas deveria ser maior no final decurso. Neste último, os cooperantes afastaram-se das restantes amostras, ao discordarem com o aumento do peso da avaliação das Práticas Pedagógicas no final do curso.

Na Componente da Articulação Teórica/Prática não se verificaram diferenças significativas num total de 4 *itens*. Há unanimidade, pois consideram existir uma desarticulação entre a teoria e a prática.

Na Componente da Prática Pedagógica e Competência Profissional do formando ao nível do desenvolvimento, observaram-se diferenças, os cooperantes discordam em que as PPV e PPVI são um bom contributo para a aprendizagem profissional e são uma oportunidade para desenvolver um projecto profissional. Relativamente ao *item* que refere que o formando aprende mais nas PPV e PPVI do que nas outras disciplinas curriculares,

os supervisores e os cooperantes não concordam, o que não sucede, com os estudantes e os professores. Verificou-se uma diferença entre os cooperantes e as demais amostras, mais nítida, em relação aos supervisores e aos professores, no *item* em que as Práticas Pedagógicas aparecem como espaço capaz de permitir experimentar comportamentos e atitudes a adoptar perante uma turma do 1º Ciclo. Os cooperantes apresentam menos elevadas.

Em relação às questões abertas: "O que gostaria de modificar nas Práticas Pedagógicas", os participantes apresentam opiniões similares, nomeadamente, o tempo escasso dedicado às PP, a sobreposição de disciplinas teóricas, a ausência de uma plataforma comum a nível dos orientadores e destes e os cooperantes, a selecção e formação dos supervisores, para além da desarticulação teoria/prática. Em relação à questão "Se dispusesse de três adjectivos para caracterizar a sua Prática Pedagógica, quais utilizaria?" "Os supervisores e os cooperantes caracterizam a sua orientação da Prática Pedagógica como competente, cooperante e reflexiva enquanto os cooperantes caracterizam-na como humana, responsável e crítica. Os estudantes do 3º ano descrevem a sua Prática Pedagógica como enriquecedora, reduzida e trabalhosa. Os estudantes do 4º ano consideram-na enriquecedora, exigente e reduzida. Os professores formados no CIFOP/DCE recorreram aos adjectivos, trabalhosa, enriquecedora e cansativa. É de sublinhar que os estudantes destacam como insuficiente a carga horária destinada à Prática Pedagógica.

A partir das hipóteses norteadoras desta investigação verifica-se que quanto à Hipótese A (*Os intervenientes da Prática Pedagógica V e VI apresentam concepções diferentes acerca do modelo supervisivo da Prática Pedagógica*), os resultados confirmam-na parcialmente, pois verificou-se que os estudantes preferiam um modelo supervisivo misto (Aprendizagem pela descoberta guiada e Reflexivo), no entanto, os estudantes do 3º ano denotam a preferência pela inclusão de algumas características de teor tradicional. Os professores preferem um modelo misto (com características dos modelos de Aprendizagem pela descoberta guiada e Reflexivo) enquanto os supervisores e os cooperantes optam por um modelo mais reflexivo, mas com características do modelo de Aprendizagem pela descoberta guiada.

Os resultados obtidos não confirmam a Hipótese B (*Os estudantes, futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, têm preferência por modelos de Supervisão do tipo Artesanal*), pois os estudantes mostram claramente uma preferência pelo modelo misto com características dos modelos de Aprendizagem pela descoberta guiada e Reflexivo. Somente os estudantes do 3º ano expressam as suas opções na preferência pelo modelo superviso misto mas também com características do modelo Artesanal.

No que concerne à Hipótese C (*Os intervenientes na Prática Pedagógica consideram que existe desarticulação entre os fundamentos recebidos e as exigências da Prática Pedagógica*), os resultados encontrados confirmam a hipótese, pois todos os intervenientes comungam da existência de uma desarticulação entre a teoria e a prática.

Os resultados descritos confirmam a Hipótese D (*Existe uma relação positiva entre o modelo de supervisão que os estudantes parecem preferir e o perfil desejado de supervisor e de cooperante da Prática Pedagógica*). Os estudantes apresentam perfis desejados para o supervisor e o cooperante onde salientam a competência, a experiência, a formação específica, a amizade, a imparcialidade e a cooperação, o que está em sintonia com o modelo superviso misto com características dos modelos de Aprendizagem pela descoberta guiada e Reflexivo.

Relativamente à Hipótese E (*Os intervenientes na Prática Pedagógica consideram que a carga escolar atribuída à Prática Pedagógica no Plano de formação inicial é deficitária*), os resultados confirmam-na, pois verificou-se que todos os intervenientes consideram necessário o alargamento do tempo de Prática Pedagógica no Plano curricular do Curso.

Os resultados confirmam a Hipótese F (*Os professores formados pela instituição apresentam concepções positivas acerca da formação que receberam ao nível da preparação adquirida na Prática Pedagógica V e VI para o desempenho profissional*). Os professores formados no CIFOP/DCE da Universidade dos Açores evidenciam satisfação relativamente à preparação obtida nas disciplinas de Prática Pedagógica V e VI. No entanto, alguns afirmaram que a realidade profissional é diferente.

Finalmente, os resultados confirmam a Hipótese G (*Há unanimidade nos diferentes intervenientes da Prática Pedagógica em relação ao número de intervenientes do modelo de prática pedagógica*). Todos os intervenientes concordam com o número de intervenientes existentes no modelo de prática pedagógica.

## 8. Conclusões

Nesta etapa final do trabalho procuraremos apresentar as conclusões síntese decorrentes do presente estudo. A fim de permitir uma melhor compreensão dos pressupostos em que se fundamentaram as conclusões gerais deste estudo, que posteriormente serão apresentadas, iremos responder às questões de investigação já anteriormente apresentadas na Parte I desta dissertação.

Perante a questão: *A forma como percebem as Práticas Pedagógicas difere entre os vários intervenientes no processo supervisivo?* Os intervenientes na Prática Pedagógica apresentam representações de Práticas Pedagógicas muito semelhantes. Consideram-nas fundamentais no contexto de formação inicial e optimizadoras de relações interpessoais entre os diferentes intervenientes. Quanto aos diferentes momentos da Prática Pedagógica, designadamente: planificação, execução e reflexão, os professores cooperantes dão um grande destaque à reflexão paralelamente à execução, distinguindo-se dos restantes intervenientes. Não, obstante, os restantes professores e os estudantes apresentam resultados muito semelhantes, sendo a execução e a planificação as fases mais evidenciadas.

A quase totalidade dos intervenientes concorda com a existência simultânea de duas figuras de acompanhamento à Prática Pedagógica na formação inicial, designadamente: supervisor e cooperante, ou seja, mantém, nesta dimensão da estrutura o modelo da Universidade dos Açores.

Destaca-se a necessidade de sublinhar a importância dada à formação na área de Supervisão, por parte dos participantes estudados. Complementarmente, apresentam perfis de supervisores e cooperantes similares, onde as vertentes da competência, experiência, disponibilidade e simpatia se destacam como características desejadas. No entanto, grande parte dos participantes aponta lacunas na formação teórica, sendo as disciplinas da área científica da Didáctica, da Matemática e da Língua Portuguesa as mais visadas.

O factor tempo, é um dos indicadores mais criticamente apontado como lacunar no modelo de formação estudado, ou seja o tempo é unanimemente apontado como sendo um tempo escasso dedicado às Práticas Pedagógicas V e VI e a sobreposição e simultâneo de disciplinas teóricas são factores negativos.

É importante salientar que a maioria dos participantes considera que há um desfasamento entre a teoria e a prática, sendo este resultado um indicador importante para a falta de articulação entre as disciplinas curriculares de maior teor teórico e a prática efectiva.

No que respeita à questão: *Em que medida o modelo adoptado na supervisão das Práticas Pedagógicas promove a capacidade de pesquisa e de reflexão?*

Quando solicitados a responder a *itens* relacionados com as capacidades de reflexão e de pesquisa, os intervenientes consideram que o modelo supervisivo adoptado estimula as capacidades de reflexão e de pesquisa, no entanto os estudantes e os professores formados pela instituição não lhes conferem uma grande importância, sugerindo que existem deficiências na formação proporcionada para trabalhar estas dimensões.

Acerca da questão: *Como conceptualizam a supervisão das práticas os diferentes intervenientes processo?*

Globalmente, os resultados relativos à supervisão no contexto de Prática Pedagógica são muito semelhantes. A supervisão é percebida como um processo indispensável e conducente ao desenvolvimento integral do formando, com vista a prepará-lo para a sua futura profissão docente.

Ao supervisor é conferido o papel mais importante na orientação do processo supervisivo, sem deixar de contemplar o cooperante e os outros docentes do curso, entre eles os didactas.

Quanto à questão: *Será que a perspectiva de supervisão dos professores se alterou após o ingresso na carreira profissional?*

De acordo com a análise dos resultados dos professores formados pela Universidade dos Açores, no CIFOP e no DCE, as suas representações no domínio da Supervisão não sofreram alterações evidentes, pois as concepções são similares às apresentadas pelos estudantes. Este factor que já era esperado, pois, na verdade, os docentes são os mesmos e o modelo de formação não foi alterado. Na verdade passa-se tão somente de um factor extrínseco sem interferência, uma vez que funcionalmente o CIFOP integrou o DCE.

Ambas as amostras, docentes e estudantes, optam tendencialmente pelas preferências face a um processo supervisivo com características mistas paradoxalmente do modelo tradicional e reflexivo e Aprendizagem pela descoberta guiada. Este facto pode ser

interpretado, no contexto da prática pedagógica, pois os formandos sentem a necessidade de um estilo superviso mais directivo traduzindo-se numa maior estabilidade e segurança aquando da realização das Práticas Pedagógicas.

Os professores após a entrada na carreira profissional mantêm a mesma perspectiva e os mesmos argumentos justificativos das suas preferências em relação às Práticas Pedagógicas da Formação Profissional.

No que respeita à questão: *O modelo de supervisão subjacente às Práticas Pedagógicas adequa-se às reais necessidades da prática dos formandos e às necessidades profissionais aquando do desempenho docente?*

A grande maioria dos intervenientes sugere uma adequação do modelo superviso às Práticas Pedagógicas, mas indicam a existências de lacunas, nomeadamente na formação didáctico-pedagógica cujas repercussões são visíveis na execução das aulas e também nas dificuldades observadas na reflexão. Tal inferência baseia-se no facto de, à excepção dos cooperantes, os estudantes, os professores e os supervisores apresentarem pontuações mais baixas do que em relação à planificação e à execução. Isto significa que a importância dada à reflexão na sua formação não foi apreendida e assumida.

Relativamente à adequação às necessidades profissionais aquando do desempenho, as perspectivas não se afastam das anteriores, apontando novamente para a deficitária formação pedagógica e didáctica e para a nítida diferença entre a prática pedagógica realizada na formação inicial e a prática efectiva aquando do desempenho profissional.

Em suma, de um modo geral, poderemos concluir que os diferentes intervenientes apresentam representações de formação, de modelos de Supervisão e de Práticas Pedagógicas muito similares. Quando confrontados com situações específicas do(s) modelo(s) de Supervisão preferidos, há uma dualidade na preferência, pois os estudantes e os professores são adeptos de um modelo misto (modelos de Aprendizagem pela descoberta guiada e Reflexivo), mas os estudantes do 3º incluem-lhe algumas características do modelo tradicional, enquanto que os cooperantes e supervisores preferem um modelo de características mais reflexivas.

No âmbito das Práticas Pedagógicas, a leitura dos resultados permite inferir que todos os participantes neste estudo conferem às Práticas Pedagógicas um papel

fundamental na formação integral do formando como futuro professor, apesar das lacunas evidenciadas no decurso da investigação.

## 9. Implicações da investigação efectuada

Podemos extrair diferentes implicações educacionais ligadas às concepções de formação, dos modelos de Supervisão e das Práticas Pedagógicas provenientes das diferentes amostras do nosso estudo.

A acção educativa pressupõe do formando um domínio de competências ao nível do saber ou seja uma dimensão do conhecimento científico e pedagógico e a dimensão do saber didáctico (porquê e como se ensina, num determinado contexto escolar), do saber fazer, a preparação/planificação da actividade docente e sua conseqüente execução, e do saber ser, a capacidade de reflexão e auto-reflexão sobre a acção desenvolvida. No referente ao domínio do saber, o formando confronta-se inúmeras vezes com as dificuldades sempre presentes entre a formação teórica recebida e a dificuldade de transferir esses conhecimentos para a acção educativa (Prática Pedagógica). Esta insatisfação relativa da suposta irrelevância prática das teorias e dos conhecimentos aprendidos que o formando, frequentemente, julga inadequados à natureza dos problemas postos pela realidade escolar, resultam, por um lado, quer das condições contextuais da prática pedagógica como, por outro lado, do facto da teoria não lhes ser apresentada como o receituário por eles tão desejado.

Os resultados do nosso estudo vão neste sentido, pois eles evidenciam a necessidade de se efectuar alterações de fundo na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico com vista a valorizar as componentes científicas, didácticas, pedagógicas e humanas fundamentais para a formação adequada do futuro professor. Os resultados também sugerem mudanças na estrutura organizacional e temporal do Curso e conseqüentemente nas Práticas Pedagógicas.

A prática pedagógica como campo específico da formação inicial do futuro professor, constitui uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde se “produz e difunde um saber eminentemente prático vocacionado para a intervenção” (Vieira, 1993: 47).

Estamos convictos que os programas de formação inicial não devem ignorar as transformações verificadas na sociedade, daí ser essencial uma formação mais consistente com essas mudanças, sem esquecer as que ocorrem nos sistemas educativos e nas perspectivas apontadas pela investigação.

A necessidade das Instituições formadoras definirem claramente os critérios de selecção dos supervisores e dos cooperantes da Prática Pedagógica, bem como providenciarem as acções de formação que garantam a estes profissionais níveis elevados de competência profissional.

Perspectivando a prática pedagógica como um processo de natureza dinâmica e contextual, na qual formandos e formadores actuam de forma integrada e integradora, definimos como prioridades na formação inicial: promover a formação integral do futuro professor; valorizar e desenvolver a sua experiência pessoal, valores, atitudes, convicções, níveis de saberes, enquanto ser com uma individualidade própria e portador de uma cultura que necessita urgentemente de preservar, consciencializar e alargar; permitir um apetrechamento cultural, científico e técnico que articulado às diferentes áreas do saber permita a análise e compreensão das diferentes situações educativas; favorecer um tipo de acção educativa, cuja dinâmica facilite um desenvolvimento pessoal, interpessoal e profissional; desenvolver no futuro professor, enquanto promotor do desenvolvimento global das crianças e na posse de um saber-fazer, capacidades para integrar as diferentes áreas de conhecimento e as diversas competências na concretização do acto educativo; estimular um tipo de acção educativa racional e fenomenologicamente sustentada que promova o reconhecimento do sentido histórico e cultural que a contextualização determina; fomentar a consciencialização dos papéis e funções que configuram os diferentes níveis de autonomia dos futuros professores nos diferentes contextos sociais nos quais se movem as suas práticas educativas e usando a sua progressiva intervenção na sala, na instituição educativa, na comunidade envolvente e na comunidade em geral e desenvolver nos formandos processos de auto-análise que promovam a auto-consciencialização progressiva dos seus próprios níveis de desenvolvimento.

Atrevemo-nos a afirmar a partir destas conclusões que as instituições formadoras necessitam de continuar a aperfeiçoar os seus planos de formação em face da investigação, neste caso, na componente de Prática Pedagógica. Por outro lado, há que implementar planos de indução para promover a sua transição de estudante para professor e, ainda, implementar sistemas de suporte para funcionarem ao longo das suas carreiras.

## 10. Limitações do estudo e sugestões para novas investigações

Não obstante, este estudo nos ter permitido alguns elementos que proporcionaram a análise e reflexão sobre concepções de modelos de Supervisão, de Práticas Pedagógicas, de professores, de cooperantes, de supervisores e em geral de educação, estamos conscientes das suas limitações.

As limitações deste estudo prendem-se, em primeiro lugar, com aspectos comuns a outros estudos de natureza educacional, designadamente:

\*O facto de estar integrada num Curso de Mestrado, sujeito, como é óbvio, a limitações de ordem temporal. Desta limitação resultam aspectos que se prendem com os documentos construídos para apuramento dos dados nas diferentes amostras, elaborados em curto intervalo de tempo pela necessidade da sua aplicação e, que também, por esse motivo, pode revelar-se incompleto.

\*Uma outra dificuldade, ligada à anterior, é imposta pela especificidade do estudo, que versando aspectos ligados a uma só instituição de formação, abrangendo amostras reduzidas e sobre um contexto específico (fase de transição do Bacharelato para a Licenciatura) os resultados têm de ser lidos com prudência e sem qualquer intuito de generalização. Não obstante podemos retirar alguns indicadores interessantes susceptíveis de uma reflexão sobre a formação inicial de professores do 1º Ciclo do E. Básico.

\*Também as questões de natureza educacional, abordadas, como a formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na vertente de Supervisão de Práticas Pedagógicas exigiria uma análise mais profunda, num tempo, de que não dispomos.

\*Existem ainda de natureza bibliográfica, no que diz respeito a obras referentes ao contexto português, e que diminuem a possibilidade de confronto do nosso trabalho com os outros da mesma natureza, mas por outro lado, justificam a pertinência do nosso envolvimento em tal tarefa.

\*Os instrumentos de obtenção de dados juntos das amostras adequados ao nosso estudo. A fim de ultrapassar este condicionamento metodológico efectuámos a validação da Escala de Modelos de Supervisão e a Escala das Práticas Pedagógicas, o que permitiu constatar que se trata de instrumentos com características psicométricas aceitáveis, apesar de reconhecermos a necessidade de aperfeiçoamentos.

\*Dado o número reduzido de supervisores da nossa amostra, o tratamento estatístico foi largamente condicionado.

\*O facto da nossa amostra de professores ser diversificada, principalmente a nível espacial, pois abrangia o Arquipélago dos Açores, concorreu para a dificuldade de obtenção de uma percentagem de respostas mais elevada.

\*De sublinhar ainda que o número reduzido de participantes do sexo masculino impunha algumas reservas na leitura dos resultados em função da variável género.

\*Estamos convictos que em estudos desta natureza existem muitas variáveis que podem ter interferido na qualidade das respostas, sendo irrealizável contemplar todos os factores. Um dos factores que poderá, possivelmente, ter condicionado, o número e a qualidade das respostas dos professores cooperantes e dos professores formados no CIFOP e no DCE, foi o momento em que os questionários foram passados. Face aos constrangimentos temporais relacionados com o final do ano lectivo (3º Período), os participantes dispunham de um tempo muito reduzido e tal facto, terá contribuído para o menor número de respostas. Em futuras investigações teremos de ser mais exigentes quanto a este aspecto metodológico.

Não pretendemos ser exaustivos nas sugestões para futuras investigações, pois consideramos ser fundamental responder, tentativamente, às questões de investigação levantadas.

Sendo conhecida a deficitária investigação realizada no âmbito da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico torna-se necessário promover e alargar a investigação a todos os seus domínios, nomeadamente, a nível das Práticas Pedagógicas, com o contributo de todos os actores do processo.

É crucial que os programas de formação estimulem os futuros professores, sob a orientação dos supervisores, a envolverem-se em projectos de investigação que facultem a recolha rigorosa e sistemática de informações sobre o ensino, a aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta investigação não deve ser demasiado morosa ou pretensiosa, mas focalizada na prática de aula e orientada para a tomada de decisões.

Fomentar estudos sobre os modelos de formação de supervisores, nomeadamente, quanto ao desenvolvimento integrado das componentes do seu desenvolvimento meta-

reflexivo, que lhes permita virem a ter um tipo de intervenção não reprodutora dos modelos tipificados, mas reflexiva, consciente, crítica e consequente.

Diagnosticar as necessidades de formação na prática pedagógica em contexto de formação inicial e posteriormente em contexto profissional e estabelecer um estudo comparativo.

O aprofundamento do conhecimento sobre a utilização que os professores fazem na sua prática, dos resultados emergentes da Investigação em Didáctica e outras áreas.

Analisar as práticas de supervisão a fim de compreender e sugerir formas de potenciar a articulação entre a investigação e as práticas.

Sabendo que clima de escola tem importância na socialização dos futuros professores e nas suas práticas, verificar até que ponto os programas de formação inicial contribuem para que esta seja incluída nas práticas dos professores.

É, igualmente, necessário efectuar estudos relacionados com a influência da formação proporcionada nas disciplinas de âmbito pedagógico-didáctico, na possível modificação de concepções dos futuros professores.

## BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. V. (1974). *Formação Pedagógica à Distância*. (Material de apoio aos formandos).
- Afonso, N. (1994). Formação de professores e carreira docente. *Inovação*, 7: 13-22.
- Alarcão, I. (1981). *Psychopedagogy and Foreign Language Teacher Education: An Investigation into the Application of a Psychosocial Skill Model of Learning*. Tese de Doutoramento, Universidade de Liverpool.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (org.), *Formação Reflexiva de Professores-Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE, Porto: Porto Editora, pp. 9-39.
- Alarcão, I. (1997). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. *Conferência apresentada no 1º Congresso Nacional sobre Supervisão*, Universidade de Aveiro, 18 a 20 de Setembro. Texto policopiado facultado pela autora.
- Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.). *Para intervir em educação*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 201-232.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves-Pinto, C. (1995). *A Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Educa/Instituto das Comunidades Educativas.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação. Construir a Mudança*. Lisboa: Educa/Instituto das Comunidades Educativas.
- Anderson, L.W. (1985). Likert scales. In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (eds.), *The international encyclopaedia of education* (Vol. 5). Oxford: Pergamon Press.
- Applegate, J. (1985). Early field experiences: recurring dilemmas. *Journal of Teacher Education*, 36(2): 60-63.
- Bidarra, M. G. (1996). Orientações pragmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3: 133-158.
- Birou, A. (1978). *Dicionário das Ciências Sociais*. Lisboa: Dom Quixote.
- Blumberg, A. (1980). *Supervision and teachers a private war*. Berkley: Mc-Cutchan.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campos, B. (1987). Formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica. In *As Ciências da Educação e formação de professores*. Lisboa: GEP.
- Campos, B. (1989). Reforma educativa e formação de professores. In Serralheiro, J. (org.), *Impasses e novos desafios na formação de professores*. Lisboa: Fenprof, pp. 17-24.

- Canário, R., Rolo., C. e Alves., M. (1997). *A parceria professores/pais na construção de uma escola do 1º Ciclo: estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cannell, C. F. e Kahn. R. L. (1957). *The dynamics of interviewing*. New York: John Wiley.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C. e Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In Alarcão (org.), *Formação Reflexiva dos professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 63-86.
- Carkhuff, R.R. (1969a). *Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers*. Vol. 1 - Selection and training. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Carkhuff, R.R. (1969b). *Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers*. Vol. 2 - Practice and research. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Carkhuff, R.R. (1972). *The art of helping*. Amherst: Human Resources Development Press.
- Carmines, J. & Zeller, R. A. (1986). *Reliability and viability assessment* (8th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Cliff, W. e Say, M. (1988). The teacher Education: Collaboration or conflict. *Journal of Teacher Education*, 34 (3): 2-7.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Combs, A. W. (1965). *The professional education of teachers - a perceptual view of teacher perception*. Boston: Allyn and Bacon.
- Combs, A. W. (1972). Some basic concepts for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 23(3): 286-290.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., Cruz, E. & Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching, toward a research agenda. *Teaching & Teacher Education*, 9: 347-359.
- Daniel, F. B. (1996). *Teoria e Prática psicométrica, contributos para a validação do Stai-y de Spielberger em estudantes do Ensino Superior*. Tese de Mestrado. Badajoz: Universidade da Extremadura.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y processo educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Ed. L'Harmattan.
- Doyle, W. (1985). Learning to Teach: an Emerging Direction in Research on Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Jan-Feb: 31-32.
- Erdman, J. I. (1983). Assessing the purpose of early field experience programs. *Journal of Teacher Education*, 34 (4): 27-31.
- Estrela, A. (1991). Dos modelos de formação por competência ao Projecto Foco. In Estrela, A., Pinto, M., Silva, I. L., Rodrigues, A. e Pinto, P. R. (eds.) *Formação de professores por competências - Projecto Foco*. Lisboa: Gulbenkian.

- Estrela, A. e Estrela, T. (1977). *Perspectivas actuais sobre formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandez, E. B. e Pacheco, J. A. (1990). A Problemática de Práticas na Formação Inicial Integrada de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(1): 63-71.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, A. e Pinto, J. (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 166-196.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation: les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Dunod.
- Ferry, G. (1987). Au détour de la Formation: Le Contrepoint de la Recherche. *Recherche et Formation*, 1(1): 27-36.
- Fishman, B. J. & Duffy, T. M. (1992). Classroom restructuring: what do teachers really need? *Educational Technology research and Development*, 40(3): 95-111.
- Formosinho, J. (1992). *Da crise da educação escolar à diversificação da função docente: Reflexões sobre a formação de professores*. Braga: CEFOP, Universidade do Minho.
- Freitas, C. (1995). Repensar objectivos e esquemas de formação. In Gómez, J. I. A. e Baptista, V. M. R. (org.). *Educar, sin fronteras / Educar, sem fronteiras*. Huelva: Universidad de Huelva/Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, pp. 27-39.
- Fuller, F. E. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 13: 291-296.
- García, C. M. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno, J. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B.* Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (1990). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. *Comunicação apresentada às Jornadas sobre "Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE"*, Barcelona, 1990.
- Glickman, C. D. & Gordon, S. P. (1987). *Clarifying developmental supervision*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Golden, C. J., Sawicki, R. F. & Frazen, M. D. (1990). Test construction. In Goldstein, G. & Hersen, M. (eds.), *Handbook of psychological assessment*. New York: Pergamon Press, 21-40.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical Supervision: special methods for the supervision of teachers*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In Nóvoa, A. (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.

- Gonçalves, J. A. (1995). Formar professores para a mudança. In Gómez, J. I. A. e Baptista, V.M. R. (org.), *Educar, sin fronteras/ Educar, sem fronteiras*. Huelva: Universidad de Huelva/Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, pp. 63-71.
- Gonçalves, J. A. (1996). Formar desenvolvendo e desenvolver formando. Um desafio à formação dos professores. *Comunicação apresentada no I Colóquio Nacional da Secção da Educação: A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 63-97.
- Gonçalves, O. e Cruz, J. F. A. (1985). Desenvolvimento interpessoal e formação de professores. *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.
- Grilo, M. (1994). A actuação dos educadores e professores num contexto global e no contexto português. In Departamento do Ensino Superior, *Formação de educadores e professores: Linhas estratégicas*. Lisboa: DESup.
- Kaestle, C. F. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Research*, 22(1): 23-31.
- Karmos, A. H. & Jacko, C. M. (1977). The role of significant others during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 28(5): 51-55.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story understanding the lives: from career stories to teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6): 443-456.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42 (4): 449-496.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In Goslin, D.A. (ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1983). *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação. Ciência e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lemosse, M. (1989). Le "professionnalisme" des enseignants: le point de vue anglais. *Recherches et formation*, 6: 55-66.
- Lima, M. (1995). *Inquérito Sociológico – Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, R. (1991). Modelos de formação de professores e desenvolvimento de competências: perspectivas e problemática de uma mudança urgente. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2): 43-68.
- Matos, M., Fernandes, M., Reis, I., Lima, M. (1985). *Motivações para a docência - de onde vêm, quem são os futuros professores do ensino primário e educadores de infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Medeiros, M. T. (1999). *Desenvolvimento, aprendizagem e supervisão: que futuro?* Cadernos CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Miranda, G. (1992). Formar professores - Apontamentos críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2):137-147.
- Mounier, E. (1976). *O personalismo*. Lisboa: Moraes.

- Nóvoa, A. (1991). Conceitos e práticas de formação contínua de professores. In Tavares, J. (org.), *Formação contínua de professores - realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 16-38.
- Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-33.
- Nóvoa, A. (1992b). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, A. (org.): *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-43.
- Nóvoa, A. (1993). Nota de Apresentação. In Zeichner, K. (ed.), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa pp. 5-11.
- Nóvoa, A. (1997). Nota de Apresentação. In Nóvoa, A. (org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, pp. 9-12.
- Nunes, L. A. (1995). As dimensões formativas dos contextos de trabalho. *Inovação*, 8(3): 233-250.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd editon). New York: Mcgraw-Hill.
- Oliveira, M. L. (1996). *A prática reflexiva de professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Osório, M. H. (1997). *Desenvolvimento Sócio-Moral no 1º Ciclo do Ensino Básico. Uma experiência de Supervisão*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Paixão, M. F (1993). *Os Desafios da Refoma Curricular e a Formação de Professores de Ciências da Natureza do 1º Ciclo do Ensino Básico. A Prática Pedagógica como Indicador de Mudanças Necessárias*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Peixoto, E. (1984). Estratégias Metacognitivas em Psicologia Educacional: Aplicação à Transferência do Aprendizado. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18: 83-93.
- Peixoto, A. C. (1995). *Meios audiovisuais versus educação*. Tese do Curso de Diploma de Estudos Superiores Especializados, Universidade do Minho.
- Peretti, A. (1987). Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *Revista de Educación*, 284: 89-112.
- Pérez, G. A. (1992). O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 93-114.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Prática pedagógica, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.

- Pineau, G. (1994). Vers un paradigme de recherche-formation en réseau. *In Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em formação*, Lisboa, Maio 1994. Porto: Afrontamento, pp. 13-30.
- Pinto, A. C. (1991). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Polit, D. & Hungler, B. (1994). *Investigación científica en Ciencias da la salud*. México: Interamericana Mc Graw-Hill.
- Pribyl, J. (1994). Using Surveys and Questionnaires. *Journal of Chemical Education*, 71(3): 195-196.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, M. H. (1993). *Estádios do Ego e Competência Educativa como Vectores do Desenvolvimento do Professor. Uma Experiência no contexto da Formação Inicial de Educadores de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Ralha-Simões, M. H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Raposo, N. V. (1996). O contributo da Psicologia para a formação de professores. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 1: 17-38.
- Rego, I. E. (1999). *Teachers' Educational Beliefs*. Tese de Doutoramento, Universidade dos Açores.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (1996). *Modelos e Estilos de Supervisão Facilitadores dos Processos de Autonomia*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Rogers, C. (1950). *The significance of the self-regarding attitudes and perspectives*. In M. Reymert, C. (ed), *Feelling and emotion: the moorseheet symposium*. New York: McGraw-Hill, pp. 374 -382.
- Rolo, C. N. (1996). *Formação em Contexto de Trabalho. Dinâmicas formativas das professores de uma escola do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4): 335-351.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1996). A Supervisão Pedagógica e a Formação de Professores - A Distância Entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*, 6(1): 37-48.
- Sá-Chaves, I. (1999). Supervisão: Concepções e Práticas. *Comunicação apresentada na Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santiago, R., Alarcão, I., Oliveira, L. (1997). Percursos na formação de adultos a propósito do modelo de M. Lesne. In Sá-Chaves, I. (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 9-36.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Harper Collins Publishers.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, pp. 77-90.
- Serpa, M., Morais, F, e Cabral, C. (1998). *Formação Inicial vista por actuais professores, antes e depois da sua experiência docente*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Shulman, L. (1987). Knowledge growth in teaching. In Nóvoa, A. (org.), *Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, ISEF, pp. 88-98.
- Shuman, A. & Presser, S. (1981). *Questions and Answers in Attitude Surveys - Experiments on Questions Form Wording and Context*. Orlando: Academic Press.
- Silva, A. (1992). *Educação de Portugal*. Lisboa: Ulmeiro.
- Simões, C. (1994). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Sousa, J. (2000). *O Professor Como Pessoa*. Porto: Edições Asa.
- Sprinthall, N. & Thies-Sprinthall, L. (1983). The teacher as an adult learner: a cognitive-development view. In Griffin, G. A. (ed.), *Staff development - Eighty-second Yearbook of National Society for Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 13-35.
- Stones, E. (1984). *Aprender a Ensinar. Uma Introdução em Ensino Programado*. (Trad. por I. Alarcão), Coimbra: Livraria Almedina.
- Taitt, H. A. (1993). Technology in the classroom: Planning for educational change. *Curriculum Report*, 22 (4): 1-6.
- Tavares, J. (1990). O encorajamento escolar como atmosfera envolvente do processo de desenvolvimento e do ensino/aprendizagem. In Tavares, J. e Moreira, A. (eds.), *Projecto de Investigação em Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Universidade de Aveiro: S.A.C.F.E.
- Tellez, K. (1992). Mentors by choice, not design: help-seeking by beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 43(3): 214-221.
- Thies-Sprinthall, L. (1980). Supervision: an educative or mis-educative process? *Journal of Teacher Education*, 31(2): 417-420.
- Thies-Sprinthall, L. & Sprinthall, R. (1987). Experienced teachers: agents for revitalization and renewal as mentors and teacher educators. *Journal of Education*, 69(1): 65-79.
- Tom, A. R. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(1): 35-43.
- Tuckman, B. W. (1987). *Conducting experimental research* (2nd ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Vale, A. P. (1989). Formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2: 20-21.
- Valente, O. e Barrios, A. (1986). Que razões levam os alunos à frequência de um curso de formação de professores. *Revista de Educação*, 1: 83-100.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*.
- Viegas, M. e Leal, R. (1995). A formação inicial nas Escolas Superiores de Educação na perspectiva dos alunos. In Gómez, J. I. A. e Baptista, V. M. R. (org.). *Educar, sin fronteras / Educar, sem fronteiras*. Huelva: Universidad de Huelva/Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, pp. 119-123.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In Tavares, J. (ed.), *Para intervir em educação*, CIDInE, Porto: Porto Editora, pp. 333-339.
- Viveiros, H. (2000). *Modelos de Supervisão e Desenvolvimento Cognitivo de Futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Vonk, H. (1985). The Gap Between theory and practice. *European Journal of Theacher Education*, 8(3), 307-317.
- Wodlinger, M. (1990). April: A Case Study in the Use of Guided Reflection. *The Alberta Journal of Educational Research*, 36(2): 115-132.
- Zabalza, M. (1987). Las prácticas de enseñanza y las prácticas en la definición de la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores. *Comunicação apresentada ao Symposium Nacional sobre Practicas Escolares*. Poyo.
- Zeichner, K. M. (1980). Myths and realities: field based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6): 45-55.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teachers education. *Journal of Teacher Education*, 34(3): 43-46.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA - Professores.
- Zimpher, N.L. e Howey, K.R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2: 101-127.

### **Legislação**

Lei n-46/86 de 14 de Outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo

Ordenamento Jurídico da Formação de Professores (1989).

### **Outro material**

Documentação relativa às disciplinas de Práticas Pedagógicas do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico enviada pela Universidades de Évora e do Minho.

## ANEXOS

# ANEXO I

## Legislação

## TRIBUNAL CONSTITUCIONAL

**Despacho n.º 17 819/98 (2.ª série).** — Nos termos dos n.ºs 3 e 6 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 149-A/83, de 5 de Abril, na redacção dos Decretos-Leis n.ºs 72-A/90, de 3 de Março, e 91/92, de 23 de Maio, respectivamente, e após previa audição do juiz interessado, nomeio, em comissão de serviço, para exercer as funções de assessor do gabinete dos juizes do Tribunal Constitucional o juiz de direito, servindo no 3.º Juízo Cível de Lisboa, Francisco João Machado da Cunha Xavier, com efeitos a partir do dia 15 de Setembro de 1998.

14 de Setembro de 1998. — O Presidente, *José Manuel M. Cardoso da Costa*.

## TRIBUNAL DE CONTAS

**Resolução n.º 08/98 — SET.22-1.ªS/PL.** — O plenário da 1.ª Secção do Tribunal de Contas, reunido em sessão de 22 de Setembro de 1998, tendo presentes vários pedidos de esclarecimento sobre o disposto no n.º 1 do artigo 22.º da Resolução n.º 7/98/MAI.19-1.ªS/PL (Instrução e Tramitação dos Processos de Fiscalização Prévia), deliberou clarificar o seu sentido, estabelecendo que a referida norma abrange qualquer ordem, despacho ou deliberação autorizadores de trabalhos a mais cujo contrato inicial tenha sido visado em data posterior a 1 de Julho de 1998, qualquer que seja o valor desses trabalhos a mais.

24 de Setembro de 1998. — O Conselheiro Presidente, *Alfredo José de Sousa*.

## 1.º TRIBUNAL MILITAR TERRITORIAL DE LISBOA

**Anúncio n.º 108/98 (2.ª série).** — Por despacho de 21 de Setembro de 1998 do juiz auditor deste Tribunal, proferido no processo n.º 54/96, também do 1.º Tribunal Militar Territorial de Lisboa, que o promotor de justiça move ao réu soldado NIM 24570193, João Filipe Alves Carneiro Faia, do RAC, filho de António Faia e de Maria da Glória Alves Carneiro Faia, nascido em 28 de Novembro de 1975, natural da freguesia de Campo Grande, concelho de Lisboa, com última residência conhecida em Vila Marim, Vila Real, e actualmente em parte incerta, titular do bilhete de identidade n.º 10652378, emitido em 13 de Julho de 1990, pelo Arquivo de Identificação de Lisboa, imputando-lhe a prática de um crime de deserção, previsto pelo artigo 142.º, n.º 1, alínea b), e punível pelo artigo 149.º, n.º 1, alínea a), 1.ª parte, ambos do Código de Justiça Militar, foi o mesmo declarado contumaz, nos termos dos artigos 335.º e 337.º do Código de Processo Penal. Tal declaração de contumácia, que caducará logo que o réu se apresente em juízo (artigo 336.º, n.º 3, do Código de Processo Penal), tem os seguintes efeitos: a) suspensão dos termos ulteriores do processo até à apresentação do réu, sem prejuízo da realização de actos urgentes, nos termos do artigo 320.º do Código de Processo Penal (n.º 1 do artigo 336.º do mesmo Código); b) anulabilidade dos negócios jurídicos de natureza patrimonial celebrados pelo réu após esta declaração (artigo 337.º, n.º 1, do Código de Processo Penal), e c) proibição de o réu obter ou renovar bilhete de identidade, passaporte, carta de condução e certidões e de efectuar quaisquer registos junto de quaisquer autoridades públicas, nomeadamente conservatórias dos registos civil, predial, comercial ou de automóveis, notariado, centro de identificação civil e criminal, Direcção-Geral de Viação, governos civis, câmaras municipais e juntas de freguesia.

28 de Setembro de 1998. — O Juiz Auditor, *Oriando dos Santos Nascimento*. — O Secretário, *José da Costa Cabral*.

## 2.º TRIBUNAL MILITAR TERRITORIAL DE LISBOA

**Anúncio n.º 109/98 (2.ª série).** — Por despacho de 15 de Setembro de 1998 do juiz auditor deste Tribunal, proferido no processo n.º 19/98, também do 2.º Tribunal Militar Territorial de Lisboa, que o promotor de justiça move ao arguido Carlos Balseiro Velado, soldado NIM 066255-L, do CRMOB, filho de Amadeu Balseiro Velado e de Marília Gonçalves Fernandes, nascido no dia 1 de Junho de 1962, natural de Angola, com última residência conhecida em Moitinhos, 178, Ílhavo, e actualmente em parte incerta, imputando-lhe a prática de um crime de deserção, previsto e punido pelos artigos 142.º, n.º 1, alínea b), e 150.º, alínea b), ambos do Código de Justiça Militar, foi o mesmo declarado contumaz, nos termos dos

artigos 335.º e 336.º do Código de Processo Penal. Tal declaração de contumácia, que caducará logo que o réu se apresente em juízo (artigo 336.º, n.º 3, do Código de Processo Penal), tem os seguintes efeitos: a) suspensão dos termos ulteriores do processo até à apresentação do arguido, sem prejuízo da realização de actos urgentes, nos termos do artigo 320.º do Código de Processo Penal (n.º 1 do artigo 336.º do mesmo Código); b) anulabilidade dos negócios jurídicos de natureza patrimonial celebrados pelo arguido após esta declaração (artigo 337.º, n.º 1, do Código de Processo Penal), e c) proibição de o arguido obter ou renovar bilhete de identidade, passaporte, carta de condução e certidões e de efectuar qualquer registo junto de quaisquer autoridades públicas, nomeadamente conservatórias dos registos civil, predial, comercial ou de automóveis, notariado, centro de identificação civil e criminal, Direcção-Geral de Viação, governos civis, câmaras municipais e juntas de freguesia.

16 de Setembro de 1998. — O Juiz Auditor, *Cândido Amílcar Madeira Bonifácio Gouveia*. — O Secretário, *Manuel Fernando Pinto Ferrador*, capitão.

**Anúncio n.º 110/98 (2.ª série).** — Por despacho de 15 de Setembro de 1998 do juiz auditor deste Tribunal, proferido no processo n.º 55/97, também do 2.º Tribunal Militar Territorial de Lisboa, que o promotor de justiça move ao arguido António Manuel Santo Santa Rita, soldado NIM 15062782, do BA, filho de Deodato Guilherme de Sousa Santa Rita e de Marília Antonieta Santo, nascido no dia 16 de Julho de 1961, natural da freguesia de Santa Maria, concelho de Óbidos, com última residência conhecida na Avenida de Luis de Camões, bloco 32, 1.º, F, Miratejo, e actualmente em parte incerta, imputando-lhe a prática de um crime de deserção, previsto e punido pelos artigos 142.º, n.º 1, alínea a), e 149.º, n.º 1, alínea a), 2.ª parte, ambos do Código de Justiça Militar, foi o mesmo declarado contumaz, nos termos dos artigos 335.º e 336.º do Código de Processo Penal. Tal declaração de contumácia, que caducará logo que o réu se apresente em juízo (artigo 336.º, n.º 3, do Código de Processo Penal), tem os seguintes efeitos: a) suspensão dos termos ulteriores do processo até à apresentação do arguido, sem prejuízo da realização de actos urgentes, nos termos do artigo 320.º do Código de Processo Penal (n.º 1 do artigo 336.º do mesmo Código); b) anulabilidade dos negócios jurídicos de natureza patrimonial celebrados pelo arguido após esta declaração (artigo 337.º, n.º 1, do Código de Processo Penal), e c) proibição de o arguido obter ou renovar bilhete de identidade, passaporte, carta de condução e certidões e de efectuar qualquer registo junto de quaisquer autoridades públicas, nomeadamente conservatórias dos registos civil, predial, comercial ou de automóveis, notariado, centro de identificação civil e criminal, Direcção-Geral de Viação, governos civis, câmaras municipais e juntas de freguesia.

16 de Setembro de 1998. — O Juiz Auditor, *Cândido Amílcar Madeira Bonifácio Gouveia*. — O Secretário, *Manuel Fernando Pinto Ferrador*, capitão.

**Anúncio n.º 111/98 (2.ª série).** — O juiz auditor do 2.º Tribunal Militar Territorial de Lisboa faz saber que, no processo n.º 53/95, pendente neste Tribunal contra o réu Luis Miguel do Carmo Rodrigues, soldado NIM 28550893, do RI 15, solteiro, pintor da construção civil, nascido a 26 de Outubro de 1975, natural da freguesia de Moura da Serra, concelho de Arganil, filho de José Fernandes Rodrigues e de Idalina do Carmo Vicente Rodrigues, com residência na Rua do Dr. Estêvão de Vasconcelos, 10, 1.º, direito, 1900 Lisboa, que se encontra acusado da prática de um crime de deserção, previsto e punido pelos artigos 142.º, n.º 1, alínea b), e n.º 2, e 149.º, n.º 1, alínea a), 2.ª parte, do Código de Justiça Militar, foi, por despacho de 23 de Setembro de 1998, por se ter apresentado neste Tribunal, declarada caduca a declaração de contumácia, nos termos do n.º 3 do artigo 336.º do Código Penal.

25 de Setembro de 1998. — O Juiz Auditor, *Cândido Amílcar Madeira Bonifácio Gouveia*. — O Secretário, *Manuel Fernando Pinto Ferrador*, capitão.

## UNIVERSIDADE DOS AÇORES

## Reitoria

**Despacho n.º 17 820/98 (2.ª série).** — Em cumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio, e após deliberação favorável do conselho científico, publica-se, nos termos que se seguem, o plano de estudos do curso de licenciatura

em Ensino Básico — 1.º Ciclo, criado pela Resolução n.º 2/98, do senado da Universidade dos Açores:

### Curso de licenciatura em Ensino Básico — 1.º Ciclo

#### Regime de funcionamento e plano de estudos

##### 1.º

#### Funcionamento

1 — A Universidade dos Açores assegura o funcionamento do curso de licenciatura em Ensino Básico — 1.º Ciclo (adiante designado por curso).

2 — O curso, que tem a duração de oito semestres lectivos, apresenta uma estrutura curricular configurada de acordo com o disposto nos artigos 15.º e 18.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro (1.ª série), que define o ordenamento jurídico da formação inicial de professores e educadores de infância.

##### 2.º

#### Plano de estudos

1 — O plano de estudos do curso, área científica, a carga horária e as unidades de crédito atribuídas a cada disciplina constam do anexo I ao presente despacho.

2 — Além das disciplinas obrigatórias, fazem ainda parte do curso as disciplinas optativas, a escolher de entre as constantes do anexo II que funcionem em cada semestre.

##### 3.º

#### Regime de precedências

A tabela de precedências é a constante do anexo III.

##### 4.º

#### Escolaridade e regime das disciplinas

1 — A escolaridade das disciplinas é calculada em unidades de crédito, de acordo com o disposto no n.º 2 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio.

2 — Todas as disciplinas obrigatórias e optativas que integram o plano de estudos do curso são leccionadas em regime semestral, à excepção das de Seminário e de Prática Pedagógica, que são anuais.

##### 5.º

#### Regime de inscrição

1 — Os alunos podem, em cada ano lectivo, inscrever-se no mínimo de unidades de crédito constantes do plano de estudos do ano correspondente ao da sua inscrição, até mais 12 unidades de crédito, caso estejam incluídas disciplinas com uma ou mais inscrições prévias.

2 — Os alunos inscrever-se-ão em cada ano, obrigatoriamente, em todas as disciplinas do curso que tenham em atraso.

3 — Para determinação do ano curricular em que o aluno se encontra inscrito aplicar-se-á o disposto no n.º 2 da alínea b) do n.º 7.º da Portaria n.º 523-B/86, de 15 de Setembro.

Assim, os alunos terão de realizar 24 unidades de crédito do 1.º ano para o 2.º ano, 59 unidades de crédito do 2.º ano para o 3.º ano e 91 unidades de crédito do 3.º ano para o 4.º ano.

4 — O número mínimo de inscrições para a abertura de cada disciplina de opção é de oito.

##### 6.º

#### Classificação final e profissional

1 — A classificação final e profissional do curso será a média final ponderada, arredondada às unidades (considerando como unidade a fracção não inferior a 0,5), das classificações das disciplinas constantes do plano de estudos.

2 — Para efeitos de classificação final, são fixados os coeficientes de ponderação de 2 para as disciplinas anuais e de 1 para as disciplinas semestrais.

3 — A classificação final é calculada pela expressão:

$$MF = \frac{nd \times cp \times uc}{uc \times cp}$$

sendo:

NF = a média final e profissional do curso;

nd = a classificação de cada disciplina;

cp = o factor de ponderação aplicável a cada disciplina;

uc = o número de unidades de crédito de cada disciplina.

##### 7.º

#### Condições para a atribuição do grau académico

A atribuição do grau de licenciado fica condicionada à obtenção de um mínimo de 129 unidades de crédito.

##### 8.º

#### Regime de transição

1 — Os alunos que iniciem o curso a partir do ano lectivo de 1998-1999 seguem o plano de estudos constante do anexo I ao presente despacho.

2 — Os alunos que tenham obtido, no mínimo, 25 unidades de crédito do plano de estudos do curso de bacharelato de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico passam a integrar o 2.º ano do plano de estudos do curso de licenciatura e, consequentemente, frequentam as disciplinas constantes do anexo IV, sendo-lhes aplicável a tabela de equivalências constante do anexo V.

3 — Os alunos que não tenham obtido o mínimo de 25 unidades de crédito do plano de estudos do curso de bacharelato de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico integram o 1.º ano de estudos do curso de licenciatura e ficam sujeitos à tabela de equivalências constante do anexo V.

4 — Aos alunos inscritos, na Universidade dos Açores, no 3.º ano do curso de bacharelato de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico será garantida a frequência de um 4.º ano de formação complementar para obtenção da licenciatura em Ensino Básico — 1.º Ciclo, em moldes a regulamentar separadamente.

3 de Setembro de 1998. — O Reitor, *Vasco Manuel Verdasca da Silva Garcia*.

## ANEXO I

### Plano de estudos do curso, com indicação das disciplinas, áreas, carga horária e respectivas unidades de crédito

#### 1.º ano

1.º semestre							2.º semestre						
Disciplinas		Horas				UC	Disciplinas		Horas				UC
Área		T	TP	P	TH		Área		T	TP	P	TH	
CE	História da Educ. Contemporânea.	2	1	0	3	2,5	CE	Sociologia da Educação	2	2	0	4	3,5
CE	Psicologia do Desenv. da Criança.	2	2	0	4	3,5	CHS	Corpo Hum. e Educ. p/ a Saúde.	2	2	0	4	3,5
LIC	Comun. e Exp. em Líng. Portug. I.	2	2	0	4	3,5	CE	Métod. de Inves. em Educação.	1	0	2	3	2
LIC	Ling. Estrangeira (Ing./Fran.).	1	1	0	2	1,5	LIC	Expressão Plástica e Visual.	1	0	3	4	2
CM	Matemática I	2	2	0	4	3,5	CHS	Educação Física	1	0	2	3	2
CHS	Meio Físico e Social	2	2	0	4	3,5	CHS	História dos Açores	2	1	0	3	2,5
CHS	História de Portugal Contempor.	2	1	0	3	2,5							
<i>Total</i>		24				20,5	<i>Total</i>		21				15,5

## 2.º ano

1.º semestre							2.º semestre						
Disciplinas		Horas				UC	Disciplinas		Horas				UC
Área		T	TP	P	TH		Área		T	TP	P	TH	
CE	Psicologia da Educação	2	2	0	4	3,5	CE	Filosofia da Educação	2	2	0	4	3,5
LIC	Comun. e Exp. em Ling. Portug. II.	2	2	0	4	3,5	CE	Didac. do Meio Físico e Social.	2	2	0	4	3,5
CM	Matemática .....	2	2	0	4	3,5	CE	Didac. da Educação Física.	2	0	2	4	3
CM	Educação Ambiental ...	1	0	2	3	2	LIC	Expressão Musical .....	1	0	3	4	2
LIC	Expressão Dramática ...	1	0	3	4	2	CE	Necessidades Educat. Especiais.	2	0	2	4	3
CE	Desenvolvimento Curricular.	2	2	0	4	3,5	CE	Projecto e Prática Pedagógica I.	1	0	3	4	2
<i>Total .....</i>		23				18	<i>Total .....</i>		24				17

## 3.º ano

1.º semestre							2.º semestre						
Disciplinas		Horas				UC	Disciplinas		Horas				UC
Área		T	TP	P	TH		Área		T	TP	P	TH	
CE	Administração Escolar	2	1	0	3	2,5	CE	Desenvolv. Pessoal e Social.	2	1	0	3	2,5
CE	Didáctica da Língua Portuguesa.	2	2	0	4	3,5	LIC	Integração das Expressões II.	0	1	3	4	1,5
CE	Didáctica da Matemática.	2	2	0	4	3,5	LIC	Literatura para a Infância.	2	1	0	3	2,5
LIC	Integração das Expressões I.	0	1	3	4	1,5	CE	Dificuldades de Aprendizagem.	2	0	2	4	3
LIC	Tecnologia Educ. e Informática.	2	0	2	4	3	LIC	Temas de Cultura Contemporânea.	2	1	0	3	2,5
CE	Projecto e Prática e Pedagógica II.	0	1	3	4	1,5	(*)	Opção I .....	1	2	0	3	2,5
<i>Total .....</i>		23				15,5	CE	Projec. e Prática Pedagógica III.	0	1	3	4	1,5
<i>Total .....</i>		23				15,5	<i>Total .....</i>		24				16

## 4.º ano

1.º semestre							2.º semestre						
Disciplinas		Horas				UC	Disciplinas		Horas				UC
Área		T	TP	P	TH		Área		T	TP	P	TH	
CE	Prática Pedagógica (anual).	0	0	15	15	15			0	0	15	15	15
CE	Seminário (anual).	0	2	2	4	6			0	2	2	4	6
(*)	Opção II .....	1	0	1	2	1,5	CE	Ética e Deontologia Profissional.	1	0	1	2	1,5
CE	Projecto e Interv. Educat.ional.	2	0	1	3	2,5	<i>Total .....</i>		21				22,5
<i>Total .....</i>		24				4	<i>Total .....</i>		21				22,5

(\*) Ver quadro de opções (anexo II).

Total de créditos: 129 u. c.

Opções:

Antropologia Cultural;  
Estatística e Probabilidades;

Etnografia dos Açores;  
 Informática;  
 Sociologia da Infância;  
 Sociologia da Família;  
 Técnicas de Expressão do Português.

## Legenda:

CE — Ciências da Educação;  
 LIC — Linguagem, Informação e Comunicação;  
 CM — Ciências da Natureza e Matemática;  
 CHS — Ciências Humanas e Sociais;  
 T — teóricas;  
 TP — teórico-práticas;  
 P — práticas;  
 TH — total de horas;  
 UC — unidades de crédito.

Disciplina anual

## ANEXO II

## Quadro de disciplinas optativas

## 3.º ano

## 2.º semestre

Disciplina		Horas					
Área	Opção I	T	TP	P	SE	TH	UC
CM	Estatística e Probabilidades.	1	2			3	2,5
CHS	Etnografia dos Açores.	1	2			3	2,5
CE	Sociologia da Infância.	1	2			3	2,5
LIC	Técnicas de Expressão do Português. Outras.	1	2			3	2,5

## 4.º ano

## 1.º semestre

Disciplina		Horas					
Área	Opção II	T	TP	P	SE	TH	UC
CHS	Antropologia Cultural.	1		1		2	1,5
CM	Informática . . .	1		1		2	1,5
CE	Sociologia da Família. Outras.	1		1		2	1,5

## Legenda:

CE — Ciências da Educação;  
 LIC — Linguagem, Informação e Comunicação;  
 CM — Ciências da Natureza e Matemática;  
 CHS — Ciências Humanas e Sociais;  
 T — teóricas;  
 TP — teórico-práticas;  
 P — práticas;  
 TH — total de horas;  
 UC — unidades de crédito.

## ANEXO III

## Tabela de precedências

Exige-se aprovação em	Para a inscrição em
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa I.	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa II.
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa I e II.	Didáctica da Língua Portuguesa.
Matemática I . . . . .	Matemática II.
Matemática I e II . . . . .	Didáctica da Matemática.
Meio Físico e Social . . . . .	Didáctica do Meio Físico e Social.
Educação Física . . . . .	Didáctica da Educação Física.
Expressão Plástica e Visual, Expressão Dramática e Expressão Musical.	Integração das Expressões I.
Integração das Expressões I . . . . .	Integração das Expressões II.
Didáctica da Língua Portuguesa, Didáctica da Matemática, Didáctica do Meio Físico e Social e Didáctica da Educação Física.	Prática Pedagógica (4.º ano).

## ANEXO IV

## Plano de estudos de transição

1 — Os alunos que tenham obtido 25 unidades de crédito no curso de bacharelato de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico inscrevem-se no 2.º ano, no plano de estudos da licenciatura, nas seguintes disciplinas:

## Disciplinas do 2.º ano

1.º semestre	2.º semestre
Sociologia da Educação. Educação Ambiental. Expressão Dramática. Desenvolvimento Curricular.	Filosofia da Educação. Didáctica do Meio Físico e Social. Didáctica da Educação Física. Necessidades Educativas Especiais.
Língua Estrangeira. Psicologia de Desenvolvimento da Criança (1 u. c.).	História dos Açores. Métod. da Investigação em Educação

1.º semestre	2.º semestre
História da Educação Contemporânea (1 u. c.). Psicologia da Educação (1 u. c.). Matemática I (1 u. c.). Matemática II (2 u. c.).	Expressão Plástica e Visual. Educação Física (1 u. c.). Corpo Humano e Educação para a Saúde (1 u. c.).

2 — Nas disciplinas da licenciatura cuja escolaridade, traduzida em unidades de crédito, seja superior à das disciplinas correspondentes ao curso de bacharelato, os alunos constituídos na situação referida no n.º 1 terão de fazer a diferença através da realização de uma unidade de crédito adicional nas disciplinas do curso de licenciatura, conforme indicado no quadro anterior.

3 — As disciplinas dos 3.º e 4.º anos são as constantes do plano de estudos do anexo I.

## ANEXO V

## Tabela de equivalências

## 1.º ano

Bacharelato do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Ensino Básico — 1.º Ciclo
Introdução às Ciências da Educação (*).	História da Educação Contemporânea.
Psicologia do Desenvolvimento (*).	Psicologia do Desenvolvimento da Criança.
Português I .....	Comunicação e Expressão na Língua Portuguesa I.
Organização do Mundo Vivo ... Estudo do Meio Sócio-Cultural	Meio Físico e Social.
Matemática I (*) .....	Matemática I.
Corpo Humano e Saúde (*) .....	Corpo Humano e Educação para a Saúde.
Matemática II (**) .....	Matemática II.
Português II .....	Comunicação e Expressão na Língua Portuguesa II.
Psicologia da Educação (*) .....	Psicologia da Educação.
História de Portugal II .....	História de Portugal Contemporâneo.
Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (*).	Educação Física.
Expressão Musical .....	Expressão Musical.
Prática Pedagógica II .....	Projecto e Prática Pedagógica I.

## 2.º ano

Bacharelato do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Ensino Básico — 1.º Ciclo
Teoria e Organização Curricular	Desenvolvimento Curricular.
Metodologia da Investigação ....	Metodologia da Investigação em Educação.

Bacharelato do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Ensino Básico — 1.º Ciclo
Ecologia .....	Educação Ambiental.
Expressão Dramática .....	Expressão Dramática.
Didáctica do Estudo do Meio Físico. Didáctica do Estudo do Meio Social.	Didáctica do Meio Físico e Social.
Prática Pedagógica III .....	Projecto e Prática Pedagógica II.
Educação Matemática (*) .....	Didáctica da Matemática.
Projecto Educacional em Expressão Plástica.	Expressão Plástica e Visual.
História da Educação Contemporânea.	História da Educação Contemporânea.
P. P. IV .....	Projecto e Prática Pedagógica III.

## 3.º ano

Bacharelato do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Ensino Básico — 1.º Ciclo
Desenvolvimento Pessoal e Social.	Desenvolvimento Pessoal e Social.
Integração das Expressões .....	Integração das Expressões I.
Literatura Infantil .....	Literatura para a Infância.
Prática Pedagógica I .....	Prática Pedagógica (anual).
Prática Pedagógica V e VI .....	
Opção II — Informática II .....	Opção Informática.

(\*). Disciplina com equivalência condicionada ao complemento de uma unidade de crédito (15 horas e um elemento de avaliação).

(\*\*). Disciplina com equivalência condicionada ao complemento de duas unidades de crédito.

## UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Despacho (extracto) n.º 17 821/98 (2.ª série). — Por despacho reitoral de 4 de Agosto de 1998:

Doutor João Paulo Castro Gomes, professor auxiliar — concedida equiparação a bolsheiro fora do País no período compreendido entre 27 de Agosto e 5 de Setembro de 1998.

Engenheiro Paulo Nobre Balbis dos Reis, assistente — concedida equiparação a bolsheiro fora do País no período compreendido entre 31 de Agosto e 6 de Setembro de 1998.

Por despacho reitoral de 7 de Agosto de 1998:

Doutor Luís Manuel Ferreira Gomes, professor auxiliar — concedida equiparação a bolsheiro fora do País no período compreendido entre 20 e 28 de Setembro de 1998.

Por despacho reitoral de 21 de Agosto de 1998:

Doutor Jesus Miguel Lopez Rodilla, professor auxiliar — concedida equiparação a bolsheiro fora do País no período compreendido entre 24 e 26 de Agosto de 1998.

(Não carecem de visto ou anotação do Tribunal de Contas. Não são devidos emolumentos.)

14 de Setembro de 1998. — O Administrador, José Esteves Correia Pinheiro.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Centro Integrado de Formação de Professores

Desp. 32/96. — Nos termos da acção conjugada do n.º 1 com o n.º 3 do art. 4.º do Dec.-Lei 173/80, de 29-5, o plano de estudos do curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fixado pelo Desp. 98/92, de 31-5, publicado no DR, 2.ª, 172, de 28-7-92, passa a sofrer as seguintes alterações:

Artigo 1.º

Plano de estudos e unidades de crédito

O plano de estudos do curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, adiante designado por curso, bem como a carga horária e as unidades de crédito atribuídas a cada disciplina, é o constante do anexo I ao presente despacho.

Artigo 2.º

Tabela de precedências

O regime de precedências aplicável à inscrição nas disciplinas do plano de estudos referido no número anterior consta do anexo II ao presente despacho.

Artigo 3.º

Condições para transição de ano

Para efeitos de transição de ano, a matrícula só será autorizada, nos 2.º e 3.º anos, mediante a obtenção prévia de um mínimo de 25 e de 55 unidades de crédito, respectivamente.

Artigo 4.º

Coefficientes de ponderação

Para efeitos da classificação final são fixados os coeficientes de ponderação de 2 para a prática pedagógica e de 1 para as restantes disciplinas.

A classificação final é calculada pela expressão:

$$M_{\text{final}} = \frac{\sum_{i=1}^n F_i \cdot C_i \cdot N_i}{\sum_{i=1}^n F_i \cdot C_i}$$

sendo  $N_i$  a classificação de cada disciplina,  $C_i$  o número de unidades de crédito de cada disciplina,  $F_i$  o factor de ponderação aplicada

vel à prática pedagógica e às outras disciplinas e  $n$  o número de disciplinas.

Artigo 5.º

Classificação

A classificação do curso será a média final ponderada, arredondada às unidades (considerando como unidade a fracção não inferior a 0,5), das classificações das disciplinas e das práticas pedagógicas em que o aluno realizou os créditos necessários à satisfação do disposto no anexo I ao Desp. 87/92, de 26-5.

Artigo 6.º

Condições de atribuição do grau

A atribuição do grau de bacharel fica condicionada à obtenção de 102 unidades de crédito, dependendo de aprovação na totalidade das disciplinas da prática pedagógica e das áreas científicas obrigatórias e da realização de um número de disciplinas optativas.

Artigo 7.º

Aplicação

O novo plano de curso entra em vigor:

- No início do ano lectivo de 1995-1996, para os alunos que se matricularem nos 1.º e 2.º anos, visto haver equivalência, constante do anexo III, entre as disciplinas dos dois planos (antigo e novo);
- Haverá um período transitório até Setembro de 1998, para os alunos do 3.º ano que não concluíam o curso em 1995-1996, durante o qual serão ministradas as disciplinas em falta;
- Durante o ano lectivo de 1996-1997 não é exigível aos que tiverem repetido o 2.º ano a obtenção prévia do mínimo de créditos a que se refere o art. 3.º.

Artigo 8.º

Opções

O leque de disciplinas de opção do curso de bacharelato de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico será, numa perspectiva de flexibilidade funcional, aquele que o Centro Integrado de Formação de Professores estiver em condições de oferecer em cada ano lectivo.

12-3-96. — Peio Reitor, o Vice-Reitor, *Ermelindo Manuel Bernardo Peixoto*.

ANEXO I

Elenco das disciplinas constantes do plano de estudos do curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respectiva carga horária e número de créditos

Disciplinas	Escolaridade em horas semanais					Unidades de crédito
	Aulas teóricas	Aulas práticas	Aulas teórico-práticas	Seminário	Total de horas	
<b>1.º ano</b>						
<b>1.º semestre</b>						
Introdução às Ciências da Educação .....	1	1	-	-	2	1,5
Psicologia do Desenvolvimento .....	2	2	-	-	4	2,5
Estudo do Meio Sócio-Cultural .....	1	2	-	-	3	1,5
Português I .....	2	3	-	-	5	3
Organização do Mundo Vivo .....	-	-	3	-	3	2
História de Portugal I .....	2	-	1	-	3	2,5
Matemática I .....	2	1	-	-	3	2,5
Prática Pedagógica I .....	-	-	3	-	3	2
<b>2.º semestre</b>						
Corpo Humano e Saúde .....	2	1	-	-	3	2,5
Matemática II .....	1	2	-	-	3	1,5
Português II .....	2	3	-	-	5	3
Psicologia da Educação .....	2	2	-	-	4	2,5
História de Portugal II .....	2	-	1	-	3	2,5
Desenvolvimento e Aprendizagem Motora .....	1	2	-	-	3	1,5
Expressão Musical .....	1	2	-	-	3	1,5
Prática Pedagógica II .....	-	-	3	-	3	2
<b>2.º ano</b>						
<b>3.º semestre</b>						
Teoria e Organização Curricular .....	2	-	2	-	4	3
Metodologia de Investigação .....	1	2	-	-	3	1,5

Disciplinas	Escolaridade em horas semanais					
	Aulas teóricas	Aulas práticas	Aulas teórico-práticas	Seminário	Total de horas	Unidades de crédito
Ecologia .....	2	2	-	-	4	2,5
Iniciação às Técnicas Corporais .....	1	2	-	-	3	1,5
Expressão Visual e Desenvolvimento da Criança .....	1	-	2	-	3	2
Expressão Dramática .....	1	-	2	-	3	2
Didáctica do Estudo do Meio Físico .....	1	-	1	-	2	1,5
Didáctica do Português .....	1	-	1	-	2	1,5
Prática Pedagógica III .....	-	-	4	-	4	2,5
4.º semestre						
Didáctica da Expressão e Educação Físico-Motora .....	1	2	-	-	3	1,5
Sociologia da Educação .....	1	-	2	-	3	2
Projecto Educacional em Expressão Plástica .....	1	2	-	-	3	1,5
História da Educação Contemporânea .....	2	2	-	-	4	2,5
Educação Matemática .....	2	2	-	-	4	2,5
Didáctica do Estudo do Meio Social .....	1	1	-	-	2	1,5
Projecto Educacional em Expressão Musical .....	1	-	2	-	3	2
Prática Pedagógica IV .....	-	-	6	-	6	4
3.º ano						
5.º semestre						
Gestão e Organização Escolar .....	1	2	-	-	3	1,5
Desenvolvimento Pessoal e Social .....	1	-	2	-	3	2
Necessidades Educativas Especiais .....	1	-	2	-	3	2
Integração das Expressões .....	-	-	3	-	3	2
Literatura Infantil .....	-	-	3	-	3	2
Prática Pedagógica V .....	-	-	10	-	10	7
6.º semestre						
Filosofia da Educação .....	2	1	-	-	3	2,5
Dificuldades de Aprendizagem .....	1	2	-	-	3	1,5
Prática Pedagógica VI .....	-	10	4	-	14	6,5
Opção I .....	2	2	-	-	4	2,5
Opção II .....	2	1	-	-	3	2,5

ANEXO II

Tabela de precedências

Exige-se a aprovação em	Para a inscrição em
Estudo do Meio Sócio-Cultural (Sem. I).	Didáctica do Estudo do Meio Social (Sem. IV).
Corpo Humano e Saúde (Sem. II)	Didáctica do Estudo do Meio Físico (Sem. III).
Iniciação às Técnicas Corporais (Sem. III).	Didáctica da Expressão e Educação Físico-Motora (Sem. IV).
Português II (Sem. II) .....	Didáctica do Português (Sem. III).
Matemática II (Sem. II) .....	Educação Matemática (Sem. IV).
Expressão Musical (Sem. II) .....	Projecto Educacional em Expressão Musical (Sem. IV).
Expressão Visual e Desenvolvimento da Criança (Sem. III)	Projecto Educacional em Expressão Plástica (Sem. IV).
Teoria e Organização Curricular (Sem. III).	Prática Pedagógica IV (Sem. IV).
Projecto Educacional em Expressão Plástica (Sem. IV).	Integração das Expressões (Sem. V).
Projecto Educacional em Expressão Musical (Sem. IV).	
Didáctica da Expressão e Educação Físico-Motora (Sem. IV).	Português II (Sem. II).
Expressão Dramática (Sem. III)	
Português I (Sem. I) .....	Matemática II (Sem. II).
Matemática I (Sem. I) .....	História de Portugal II (Sem. II).
História de Portugal I (Sem. I)	Prática Pedagógica II (Sem. II)
Prática Pedagógica I (Sem. I)	Prática Pedagógica III (Sem. III).
Prática Pedagógica II (Sem. II)	Prática Pedagógica IV (Sem. IV).
Prática Pedagógica III (Sem. III)	Prática Pedagógica V (Sem. V).
Prática Pedagógica IV (Sem. IV)	Prática Pedagógica VI (Sem. VI).
Prática Pedagógica V (Sem. V)	

ANEXO III

Mapa de equivalências

Plano anterior	Novo plano
Propedêutica da Expressão Pessoal (Sem. I).	Estudo do Meio Sócio-Cultural (Sem. I).
Psicopedagogia da Infância (Sem. II).	Psicologia da Educação (Sem. II).
Sociologia da Infância (Sem. III)	Sociologia da Educação (Sem. IV).
Literatura de Infância (Sem. III)	Literatura Infantil (Sem. V).
Didáctica da Motricidade Infantil (Sem. IV).	Didáctica da Expressão e Educação Físico-Motora (Sem. IV).
Estatística (Sem. IV) .....	Metodologia da Investigação (Sem. III).
Projecto Educacional em Expressão Visual (Sem. IV).	Projecto Educacional em Expressão Plástica (Sem. IV).
Literatura da História e da Sociologia (Sem. V).	Didáctica do Estudo do Meio Social (Sem. IV).
Sociologia/Antropologia (Sem. V)	Estudo do Meio Sócio-Cultural (Sem. I).
Educação Especial (Sem. V) .....	Necessidades Educativas Especiais (Sem. V).
Didáctica da Biologia e da Geografia (Sem. V).	Didáctica do Estudo do Meio Físico (Sem. III).
Geografia/Opção (Sem. VI) .....	Opção I (Sem. VI).
Técnicas de Análise Textual (Sem. VI).	Opção II (Sem. VI).

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Por despacho do vice-reitor da Universidade de Évora de 14-3-96, por competência delegada:

Licenciada Maria Alexandra Soveral Rodrigues Dias — assistente, além do quadro — prorrogado o contrato, por um biênio.

## ANEXO II

**Lista dos *itens* do Questionário de Caracterização e Representações de  
Formação dos estudantes**

**Lista dos itens que integram o Questionário de Caracterização e  
Representações de Formação (QCRF)  
(Estudantes)**

Sexo

0 Masculino

1 Feminino

Idade em anos

Para frequentar este curso teve que mudar a sua residência?

1 Sim

0 Não

Se respondeu que sim explicita a sua situação.

1 Veio de Portugal Continental para a Região Açores.

2 Mudou de ilha na Região Açores.

3 Mudou de residência dentro da ilha.

Actualmente em, tempo de aulas, reside:

1 Com família (pais e irmãos)

2 Com cônjuge em casa própria 3 hospedado em casa de familiares (tios, primos, etc.)

4 Com amigos em apartamento

5 Em residência universitária

6 Em quarto alugado em casa de outrém

7 Outra situação

O Curso que frequenta foi:

1 A primeira opção

2 A segunda opção

3 A terceira opção

4 Uma das últimas opções

Neste momento é:

1 Estudante a tempo inteiro

2 Estudante-trabalhador em *part-time*

3 Estudante-trabalhador a tempo inteiro

Normalmente assiste a:

1 100% das aulas

2 75% das aulas

3 50% das aulas

4 Apenas frequenta as aulas práticas

5 Só frequenta as aulas que gosta independentemente de serem teóricas ou práticas

Média final obtida:

No 1º Ano em valores.

No 2º Ano em valores.

No 3º Ano em valores

Antes de frequentar a Prática V tinha experiência docente noutra nível de ensino? (N)

1 Sim

0 Não

Se respondeu sim, qual foi o nível de ensino?

## Formação Inicial

Classificações obtidas nas disciplinas de Prática Pedagógica (PP):

PP I em valores                      PP IV em valores  
PP II em valores                      PP V em valores  
PP III em valores                      PP VI em valores

Em termos do seu rendimento escolar o ano em que sentiu mais dificuldades foi:

- 1 O primeiro ano
- 2 O segundo ano
- 3 O terceiro ano
- 4 O quarto ano
- 5 Não senti quaisquer dificuldades em qualquer ano
- 6 Tenho sentido dificuldades em todos os anos

Tem preferência por disciplinas:

- 1 De maior componente teórica
- 2 Teórico-práticas
- 3 De maior componente prática

Área (s) de formação onde sentiu mais dificuldade (s) na Prática V e VI (até ao presente momento para os estudantes do 3º Ano).

### Área de formação

PPV    PPVI

1. Administração Educacional
2. Desenvolvimento Pessoal e Social
3. Expressão Físico-Motora
4. Expressão Musical
5. Expressão Plástica
6. Expressão Dramática
7. Estudo do Meio
8. Língua Portuguesa
9. Matemática

Motivacionalmente escolheu este curso porque:

- 1 Sempre gostou desta área
- 2 Pretende um emprego seguro
- 3 Foi aconselhado por alguém
- 4 Pais
- 5 Familiares
- 6 Amigos
- 7 Professores
- 8 Psicólogo
- 9 Outra razão

Com o curso que frequenta sente-se:

- Muito satisfeito  
Satisfeito  
Insatisfeito  
Muito insatisfeito

Se pudesse mudava de curso?

- 1 Sim
- 0 Não

Nesta questão assinale os **três factores** que considera mais importantes para si em termos da sua profissão docente, utilizando uma escala de 1 a 3. Nesta escala o 1 corresponde ao factor de maior importância, e o 3 ao de menor importância.

Em termos futuros pensa que a escolha deste curso vai possibilitar-lhe:

Prestígio profissional

Prestígio pessoal

Poder económico

Enriquecimento cultural

Maturidade pessoal

Aprovação da profissão por parte da família

Aprovação da profissão por parte dos amigos

Realização profissional

Satisfazer o gosto por trabalhar com crianças

Uma boa adequação à posição social que deseja

O curso correspondeu às suas expectativas pessoais:

Inteiramente

Parcialmente

Não correspondeu

Acha que vai ser um professor

Muito bem preparado

Bem preparado

Mal preparado

Muito mal preparado

## ANEXO III

**Lista dos *itens* do Questionário de Caracterização e Representações de  
Formação dos professores**

**Lista dos *itens* que integram o Questionário de Caracterização e  
Representações de Formação (QCRF)**

**(Professores)**

Sexo

Masculino/Feminino

Idade em anos.

Tempo de Serviço Docente em anos completos.

Habilitações Académicas.

Ano de conclusão do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nota do diploma em valores.

Qual a sua situação na profissão:

Professor efectivo

Professor vinculado

Professor contratado

Ser professor do 1º Ciclo do E. B. resultou de uma escolha voluntária?

Sim

Não

No caso de ter respondido SIM à pergunta anterior, indique, por favor, duas razões da sua escolha:

Após o diploma de bacharelato adquiriu outro?

Sim

Não

Se respondeu sim, qual?

Antes de frequentar o Curso de Professores do 1º Ciclo teve experiência docente noutra nível de ensino?

Sim

Não

Se respondeu sim, qual foi o nível de ensino?

A escola onde lecciona localiza-se na:

Freguesia de

Cidade de

Concelho de

Ilha de

A distância da escola à sua residência em metros/quilómetros.

Encontra-se nesta escola:

em substituição (período inferior a um ano lectivo)

Há 1 ano

Há 2-3 anos

Há 3-4 anos

Há 4-5 anos

Há mais de 5 anos

Considera-se um professor:

Muito bem preparado

Bem preparado

Mal preparado

Muito mal preparado

Se respondeu sim, assinale com uma cruz (x) a área ou áreas consideradas mais relevantes.

Observação dos alunos

Observação das aulas

Desenvolvimento curricular

Supervisão das Práticas Pedagógicas

Técnicas Audio-Visuais

Outra

Qual?

### **As questões de resposta aberta:**

Indique **três características de um Supervisor (Orientador)** que considere indispensáveis para o processo de formação do formando nas Práticas Pedagógicas V e VI.

Indique **três características de um professor Cooperante** que considere indispensáveis ao processo de formação do formando nas Práticas Pedagógicas V e VI.

## Formação contínua

Participou em acções de formação?

Sim

Não

Qual o tipo de formação recebida?

Formação contínua

Acções/seminários de curta duração

CESE

Mestrado

Outra

Em que área(s) obteve formação? Assinale com uma cruz a(s) resposta(s) adequada(s).

Científica

Ciências da Educação

Prática Pedagógica e Didáctica

Necessidades Educativas Especiais

Outra(s)

O que o (a) levou a procurar formação? Assinale com 1, 2 e 3 consoante a sua ordem de preferência.

Conhecer o novo sistema de avaliação

O desenvolvimento pessoal e profissional

Progresso na carreira

Implementar a Área- Escola

Dar resposta ao (s) novo (s) programa (s)

Implementar o Projecto Educativo da Escola

Necessidade de actualização científica

Dominar o modelo de gestão

Obter créditos para progredir

Ciências da Educação

Prática Pedagógica e Didáctica

Necessidades Educativas Especiais

Outra(s)

## Formação no domínio da Supervisão(Orientação) das Práticas Pedagógicas

Na sua opinião, o **supervisor** (orientador) de Prática Pedagógica da instituição formadora deve possuir uma formação específica na área da Supervisão Pedagógica para assumir essas funções?

Sim

Não

Se respondeu sim, assinale com uma cruz (x) a área ou áreas consideradas mais relevantes.

Observação dos alunos

Observação das aulas

Desenvolvimento curricular

Supervisão das Práticas Pedagógicas

Técnicas Audio-Visuais

Outra

Qual?

Na sua opinião, o **professor cooperante** de Prática Pedagógica da instituição formadora deve possuir uma formação específica na área da Supervisão Pedagógica para assumir essas funções?

Sim

Não

Área de maior lacuna na formação inicial.

Área de melhor preparação na formação inicial.

Pensa que nos últimos anos os formandos.  
Saem melhor preparados  
Saem tão bem preparados como há dez anos  
Saem pior preparados do que há dez anos

Indique, se a preparação obtida ao longo das suas Práticas Pedagógicas, contribuiu, de algum modo, para melhorar o seu desempenho profissional.

Nada  
Pouco  
Em Parte  
Bastante  
Muito  
Porquê

Houve equilíbrio entre a formação teórica e a formação prática?

Sim  
Não

Os modelos de professor que interiorizou, enquanto aluno, influenciam o seu desempenho profissional?

Nada  
Pouco  
Em parte  
Bastante  
Muito

E a formação teórica recebida durante a sua formação?

Nada  
Pouco  
Em parte  
Bastante  
Muito

Modificou os seus pontos de vista, após a formação inicial?

Nada  
Pouco  
Em parte  
Bastante  
Muito

Ordene de 1 a 8, para indicar a importância que atribui. **A 1 corresponde à MAIS importante e a 8 à MENOS importante.** Não pode haver dois ou mais itens com a mesma classificação.

Na sua opinião, a formação inicial de professores do 1º Ciclo do E. Básico melhoraria se:

Fosse mais prolongada  
Houvesse menos carga horária lectiva  
Tivesse mais componentes teóricas  
Estivesse a cargo de formadores mais competentes  
Tivesse mais prática em sala de aula  
Houvesse melhor articulação entre a teoria e a prática  
Houvesse apoio continuado, após a formação  
Fosse mais individualizada

Considera-se um professor:  
Muito competente  
Competente  
Desempenho dentro da média  
Desempenho abaixo da média

Pensa que os seus colegas de escola o consideram um professor:  
Muito competente  
Muito competente  
Competente  
Nem competente nem incompetente  
Incompetente

No desempenho das funções docentes sente-se:  
Muito satisfeito  
Satisfeito  
Insatisfeito  
Muito

### **Formação Inicial**

Pensa que a sua formação inicial para o desempenho da sua profissão como professor foi .  
Insuficiente  
Suficiente  
Boa  
Muito boa

De uma forma geral, considera existirem lacunas na sua formação inicial?  
Sim  
Não

Se respondeu afirmativamente seleccione a(s) área(s) onde encontrou lacunas:

Não apresentava lacunas na formação teórica  
Apresentava dificuldades:  
Fundamentos da Educação, tais como:  
a) Psicologia  
b) Sociologia  
c) Desenvolvimento curricular  
Fundamentos da Matemática  
Fundamentos a Língua Portuguesa  
Fundamentos do Estudo do Meio  
Expressão Físico Motora  
Expressão Musical  
Expressão Plástica e Visual  
Didáctica Geral relativa ao 1º Ciclo do Ensino Básico  
Didáctica de Matemática  
Didáctica de Língua Portuguesa  
Didáctica de Estudo do Meio  
Didáctica de Expressão Físico Motora  
Didáctica de Expressão Musical  
Didáctica de Expressão Plástica e Visual  
No relacionamento com os alunos  
No relacionamento com o professores da Escola  
No relacionamento com o Professor Cooperante  
Na utilização de técnicas audiovisuais.

## ANEXO IV

**Lista dos *itens* do Questionário de Caracterização e Representações de  
Formação dos cooperantes**

**Lista dos *itens* que integram o Questionário de Caracterização e  
Representações de Formação (QCRF)  
(Cooperantes)**

Sexo

Masculino/Feminino

Idade em anos

Tempo de Serviço Docente em anos completos

Habilitações Académicas:

Antigo 5º ano dos Liceus e Magistério Primário de dois anos

Antigo 5º ano dos Liceus e Magistério Primário de três anos

Antigo 7º ano dos Liceus e Magistério Primário de dois anos

Antigo 7º ano dos Liceus e Magistério Primário de três anos

12º ano e Magistério Primário de dois anos

12º ano e Magistério Primário de três anos

Bacharelato em Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Bacharelato em Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e CESE

Outra situação.

Qual?

Ano de conclusão do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Instituição

Nota do diploma em valores.

Instituição e local onde adquiriu as últimas habilitações académicas.

Antes de frequentar o Curso de Professores do 1º Ciclo teve experiência docente noutra nível de ensino?

Sim

Não

Se respondeu sim, indique o nível de ensino.

## **Formação**

Pensa que a sua formação inicial para o desempenho da sua profissão como professor foi:

Insuficiente

Suficiente

Boa

Muito boa

Considera-se um professor cooperante:

Muito bem preparado para o desempenho de cooperante

Bem preparado para o desempenho de cooperante

Mal preparado para o desempenho de cooperante

Muito mal preparado para o desempenho de cooperante

Considera-se um professor cooperante:

Muito competente

Competente

Desempenho dentro da média

Desempenho abaixo da média

No desempenho das funções de professor cooperante das Práticas Pedagógicas V e VI sentiu-se:

Muito satisfeito

Satisfeito

Insatisfeito

Muito insatisfeito

Quando tem formandos, eles consideram-no um professor cooperante:

Muito competente

Competente

Nem competente nem incompetente

Incompetente

Concorda com o modelo existente de Prática Pedagógica?

Sim

Não concordo nem discordo

Não

Concorda com a existência de supervisores e cooperantes, simultaneamente?

Sim

Não

Em qualquer das respostas justifique

Considera que os seus últimos formandos, em média, ao nível da Prática Pedagógica:

Sim

Não

Se respondeu afirmativamente seleccione a(s) área(s) onde encontrou lacunas:

Não apresentava lacunas na formação teórica

Apresentava dificuldades:

Fundamentos da Educação, tais como:

a) Psicologia

b) Sociologia

c) Desenvolvimento curricular

Fundamentos da Matemática

Fundamentos a Língua Portuguesa

Fundamentos do Estudo do Meio

Expressão Físico Motora

Expressão Musical

Expressão Plástica e Visual

Didáctica Geral relativa ao 1º Ciclo do Ensino Básico

Didáctica de Matemática

Didáctica de Língua Portuguesa

Didáctica de Estudo do Meio

Didáctica de Expressão Físico Motora

Didáctica de Expressão Musical

Didáctica de Expressão Plástica e Visual

No relacionamento com os alunos

No relacionamento com o professores da Escola

No relacionamento com o Professor Cooperante

Na utilização de técnicas audiovisuais

Área de maior lacuna na formação inicial.

Área de melhor preparação na formação inicial.

Pensa que nos últimos anos os formandos.  
Saem melhor preparados.  
Saem tão bem preparados como há dez anos  
Saem pior preparados do que há dez anos

### **Formação no domínio da Supervisão (Orientação) Pedagógica**

Considera que possui alguma formação específica na área da Supervisão Pedagógica?

Sim

Não

Se respondeu sim, como é que adquiriu essa formação?

Ações de formação

Cursos intensivos

Auto formação

Outra formação

Qual?

Na sua opinião, o professor cooperante deve possuir uma formação específica na área da Supervisão Pedagógica para assumir essas funções?

Sim

Não

Se respondeu sim, assinale com uma cruz (x) a área ou áreas consideradas mais relevantes.

Formação em:

Avaliação

Observação de alunos

Observação de aulas

Desenvolvimento curricular

Supervisão das Práticas Pedagógicas

Técnicas Audio Visuais

Outra

Qual?

Na sua opinião, a formação dada ao professor cooperante devia ser dada.

Pela instituição formadora de professores

Pela Escola que recebeu as Práticas Pedagógicas

Pela Secretaria Regional

Não deve ser dada formação

Regime de formação/ tempo.

Durante o ano lectivo

Antes do início das Práticas Pedagógicas

No início e no fim das Práticas Pedagógicas

Antes do início do ano lectivo em Setembro

Desempenha as funções de professor cooperante em anos.

Coloque uma cruz (X) de acordo com a sua situação.

é o 1º semestre

é o 1º ano

+ de 2 anos

vários semestres alternados

Considera-se um professor cooperante com sucesso profissional?

Nada

Pouco

Em Parte

Bastante

Muito

Gosta mais de colaborar:

Na Prática Pedagógica I

Na Prática Pedagógica II

Na Prática Pedagógica III

Na Prática Pedagógica IV

Na Prática Pedagógica V

Na Prática Pedagógica VI

Porquê?

### As questões de resposta aberta:

Procurou algumas informações relativamente ao percurso dos formandos que realizaram as Práticas Pedagógicas na (s) sua(s) turma(s) ?

Sim

Não

Porquê?

Que motivos o levaram a aceitar a função de professor cooperante das Práticas Pedagógicas V e VI no Curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo?

Teve algumas preocupações com a chegada dos formandos à sua turma para realizarem as Práticas Pedagógicas?

Sim

Não

Se respondeu **SIM**, indique, por favor as razões que as motivaram."

Se respondeu **NÃO**, diga, por favor, porquê?"

Como obteve as informações relativamente ao percurso escolar dos formandos?

Na sua opinião, qual deve ser o papel do professor cooperante ao longo das Práticas Pedagógicas, tendo em conta o seu contínuum (planificação, execução e reflexão)?

Considera que teve influência a forma como foi acompanhado/orientado na Prática Pedagógica durante a sua formação, no modo como hoje acompanha/orienta os formandos?

Sim

Não

Quer tenha respondido **SIM** ou **NÃO**, diga, por favor, porquê?"

## ANEXO V

**Lista dos *itens* do Questionário de Caracterização e Representações de  
Formação dos supervisores**

**Lista dos itens que integram o Questionário de Caracterização e  
Representações de Formação (QCRF)  
(Supervisores)**

Sexo

Masculino/Feminino

Idade em anos.

Tempo de Serviço Docente em anos completos.

Habilitações Académicas:

Antigo 5º ano dos Liceus e Magistério Primário de dois anos

Antigo 5º ano dos Liceus e Magistério Primário de três anos

Antigo 7º ano dos Liceus e Magistério Primário de dois anos

Antigo 7º ano dos Liceus e Magistério Primário de três anos

12º ano e Magistério Primário de dois anos

12º ano e Magistério Primário de três anos

Bacharelato em Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Bacharelato em Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e CESE

Outra situação.

Qual?

Ano de conclusão do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Instituição

Nota do diploma em valores.

Instituição e local onde adquiriu as últimas habilitações académicas.

Antes de frequentar o Curso de Professores do 1º Ciclo teve experiência docente noutra nível de ensino?

Sim

Não

Se respondeu sim, indique o nível de ensino.

## **Formação**

Pensa que a sua formação inicial para o desempenho da sua profissão como professor foi.

Insuficiente

Suficiente

Boa

Muito boa

Considera-se um supervisor :

Muito bem preparado para o desempenho de supervisor

Bem preparado para o desempenho de supervisor

Mal preparado para o desempenho de supervisor

Muito mal preparado para o desempenho de supervisor

Considera-se um supervisor:

Muito competente

Competente

Desempenho dentro da média

Desempenho abaixo da média

No desempenho das funções de supervisor das Práticas Pedagógicas V e VI sentiu-se:

Muito satisfeito

Satisfeito

Insatisfeito

Muito insatisfeito

Quando tem formandos, eles consideram-no um supervisor.

Muito competente

Competente

Nem competente nem incompetente

Incompetente

Concorda com o modelo existente de Prática Pedagógica?

Sim

Não concordo nem discordo

Não

Concorda com a existência de supervisores e cooperantes, simultaneamente?

Sim

Não

Em qualquer das respostas justifique.

Considera que os seus últimos formandos, em média, ao nível da Prática Pedagógica:

Sim

Não

Se respondeu afirmativamente seleccione a(s) área(s) onde encontrou lacunas:

Não apresentava lacunas na formação teórica

Apresentava dificuldades:

Fundamentos da Educação, tais como:

a) Psicologia

b) Sociologia

c) Desenvolvimento curricular

Fundamentos da Matemática

Fundamentos a Língua Portuguesa

Fundamentos do Estudo do Meio

Expressão Físico Motora

Expressão Musical

Expressão Plástica e Visual

Didáctica Geral relativa ao 1º Ciclo do Ensino Básico

Didáctica de Matemática

Didáctica de Língua Portuguesa

Didáctica de Estudo do Meio

Didáctica de Expressão Físico Motora

Didáctica de Expressão Musical

Didáctica de Expressão Plástica e Visual

No relacionamento com os alunos

No relacionamento com o professores da Escola

No relacionamento com o Professor Cooperante

Na utilização de técnicas audiovisuais.

Área de maior lacuna na formação inicial.

Área de melhor preparação na formação inicial.

Pensa que nos últimos anos os formandos:

Saem melhor preparados

Saem tão bem preparados como há dez anos

Saem pior preparados do que há dez anos

## Formação no domínio da Supervisão (Orientação) Pedagógica

Considera que possui alguma formação específica na área da Supervisão Pedagógica?

Sim

Não

Se respondeu sim, como é que adquiriu essa formação?

Ações de formação

Cursos intensivos

Auto formação

Outra formação

Qual?

Na sua opinião, supervisor deve possuir uma formação específica na área da Supervisão Pedagógica para assumir essas funções?

Sim

Não

Se respondeu sim, assinale com uma cruz (x) a área ou áreas consideradas mais relevantes.

Formação em:

Avaliação

Observação de alunos

Observação de aulas

Desenvolvimento curricular

Supervisão das Práticas Pedagógicas

Técnicas Audio Visuais

Outra

Qual?

Na sua opinião, a formação dada ao supervisor devia ser dada.

Pela instituição formadora de professores

Pela Escola que recebeu as Práticas Pedagógicas

Pela Secretaria Regional

Não deve ser dada formação

Regime de formação/ tempo

Durante o ano lectivo

Antes do início das Práticas Pedagógicas

No início e no fim das Práticas Pedagógicas

Antes do início do ano lectivo em Setembro

Desempenha as funções de supervisor em anos.

Considera-se um supervisor com sucesso profissional?

Nada

Pouco

Em Parte

Bastante

Muito

Gosta mais de colaborar:

Na Prática Pedagógica I

Na Prática Pedagógica II

Na Prática Pedagógica III

Na Prática Pedagógica IV

Na Prática Pedagógica V

Na Prática Pedagógica VI

Porquê?

### **As questões de resposta aberta:**

Procurou algumas informações relativamente ao percurso dos formandos no Curso de Professores do 1º Ciclo do ensino Básico antes do início do semestre no desempenho das suas funções?

na (s) sua(s) turma(s) ?

Sim

Não

Porquê?

Como obteve as informações relativamente ao percurso escolar dos formandos?

Na sua opinião, qual deve ser o papel do supervisor/orientador ao longo das Práticas Pedagógicas, tendo em conta o seu contínuum (planificação, execução e reflexão)

Considera que teve influência a forma como foi acompanhado/orientado na Prática Pedagógica durante a sua formação, no modo como hoje acompanha/orienta os formandos ?

Sim

Não

Quer tenha respondido **SIM** ou **NÃO**, diga, por favor, porquê?

## ANEXO VI

### **Lista dos *itens* da Escala de Modelos de Supervisão**

## ESCALA DE MODELOS DE SUPERVISÃO

### **Lista dos itens que integram a sub-escala Modelo de Imitação Artesanal**

1. Na Prática Pedagógica o supervisor é um modelo a seguir sem discussão.
6. A reflexão tem um papel reduzido nas Práticas Pedagógicas, pode ser dispensável.
7. Na Supervisão (orientação da prática pedagógica) cada um é um modelo de si próprio.
10. Nas Práticas Pedagógicas, os formandos devem leccionar a partir de orientações muito específicas e rigorosamente determinadas antes da execução.
18. O formando deve seguir as directrizes do supervisor (orientador) de modo a que a sua prática seja uma reprodução fiel.
25. O supervisor (orientador) deve impor de forma espontânea a sua autoridade.
27. O supervisor (orientador) deve transmitir a solução correcta ao formando, pois é este o papel do supervisor.
28. A supervisão da Prática Pedagógica (orientação da Prática Pedagógica), apenas ajuda o formando a adquirir competências técnicas.

### **Lista dos itens que integram a sub-escala Modelo de Aprendizagem pela Descoberta Guiada**

2. Na supervisão (orientação da Prática Pedagógica) o auto-conhecimento é um aspecto muito importante. É um processo de descoberta pessoal, um processo de equilíbrio e de evolução.
5. O supervisor (orientador) deve colocar questões ao formando sobre as Práticas Pedagógicas, de acordo com diferentes perspectivas que possam ajudar a compreender a situação educacional.
8. A supervisão das Práticas Pedagógicas (orientação da Prática Pedagógica) deve-se fazer de uma forma personalizada, ou seja, de acordo com as competências e lacunas de cada formando.
12. As Práticas Pedagógicas constituem um espaço próprio enquanto fonte de construção do conhecimento teórico-prático da formação docente.
16. O formando deve observar vários professores em interacção com os alunos antes de iniciar as suas Práticas Pedagógicas.
20. O mais importante da reflexão é a troca de sugestões, no sentido de se auto-corrigir e aprender com as Práticas Pedagógicas dos outros.
22. Perante dificuldades ocorridas na planificação, a partilha de conhecimentos entre o formando e o supervisor (orientador) torna-se indispensável.
23. A Supervisão (orientação da Prática Pedagógica) é um momento de verificação de conceitos e teorias para o formando e o supervisor.
26. O supervisor (orientador) deve mostrar claramente ao formando as mudanças que espera dele no processo de orientação pedagógica desde o início de cada prática.

### **Lista dos itens que integram a sub-escala Modelo Reflexivo**

3. É o formando que determina a melhor forma de resolver os problemas da Prática Pedagógica, tais como solucionar as situações imprevistas, depois de ter reflectido sobre o assunto.
4. Compete ao supervisor (orientador) ajudar o formando a reflectir sobre todos os momentos (planificação, execução e reflexão) das suas Práticas Pedagógicas.
9. O formando deve conhecer vários modelos teóricos e optar por aquele(s) que melhor se adaptam à sua turma cooperante.
11. Na minha opinião, o supervisor (orientador) deve solicitar ao formando a procura de alternativas, com vista à resolução de situações que se prendem com todos os momentos (planificação, execução e reflexão) das Práticas Pedagógicas.
13. As Práticas Pedagógicas devem ser realizadas em contextos diferentes (rural /urbano/ piscatório, industrial...).
14. A Supervisão das Práticas Pedagógicas (orientação da Prática Pedagógica) caracteriza-se pela colaboração entre o formando e o supervisor.
15. A supervisão (orientação da Prática Pedagógica) atende a todas as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional do formando.
17. Na Supervisão (orientação da Prática Pedagógica) os conhecimentos devem ser abordados segundo uma dimensão teórico-prática.
19. Na planificação deve-se trocar ideias e sugestões e no final, o formando deve encontrar a melhor opção para poder passar à execução com confiança.
21. O formando deve auto-questionar-se sobre as suas Práticas Pedagógicas.
24. O supervisor (orientador) deve possuir um grau de conhecimentos e competências técnicas elevadas sobre a Prática Pedagógica.

## ANEXO VII

**Lista dos *itens* da Escala de Práticas Pedagógicas**

**Lista dos itens que integram a Escala das Práticas Pedagógicas (EPP)**  
**(Cooperantes e Supervisores)**

**(Parte I)**

Durante a orientação da Prática Pedagógica V encontrou maiores dificuldades nos seus formandos ao nível da **(assinale com 1, 2 e 3 consoante o grau de dificuldade observado)**:

Planificação  
Execução  
Reflexão

Durante a Prática Pedagógica VI encontrou maiores dificuldades nos seus formandos ao nível da **(assinale com 1, 2 e 3 consoante o grau de dificuldade observado)**:

Planificação  
Execução  
Reflexão

Durante a Prática Pedagógica V a área mais relevante para os seus formandos foi **(assinale com 1, 2 e 3 consoante a sua opinião)**:

Planificação  
Execução  
Reflexão

Durante a Prática Pedagógica VI a área mais relevante para os seus formandos foi **(assinale com 1, 2 e 3 consoante a sua opinião)**:

Planificação  
Execução  
Reflexão

A **dedicação** à disciplina de Prática Pedagógica V pelos seus formandos foi:

Nenhuma  
Pouca  
Suficiente  
Grande  
Muito grande

A **dedicação** à disciplina de Prática Pedagógica VI pelos seus formandos foi:

Nenhuma  
Pouca  
Suficiente  
Grande  
Muito grande

A **satisfação** demonstrada pelos seus formandos ao frequentar a disciplina de Prática Pedagógica V foi:

Nenhuma  
Pouca  
Suficiente  
Grande  
Muito grande

A **satisfação** demonstrada pelos seus formandos ao frequentar a disciplina de Prática Pedagógica VI foi:

Nenhuma  
Pouca  
Suficiente  
Grande  
Muito grande

## **Escala das Práticas Pedagógicas** (Parte II)

### **Lista dos itens que integram as sub-escalas**

#### ***DIMENSÃO INTERPESSOAL***

- 17. As Práticas Pedagógicas estimularam as relações de trabalho entre os formandos.
- 24. No meu grupo de trabalho das Práticas Pedagógicas V e VI os formandos ajudam-se mutuamente.
- 29. No meu grupo os formandos partilham os materiais didáticos.
- 30. Durante as Práticas Pedagógicas, a relação dos formandos com os alunos do 1º Ciclo foi mais difícil do que eu esperava.
- 45. Os formandos do meu grupo trocam sugestões acerca do modo de ensinar, o que enriquece a Prática Pedagógica.
- 50. Nas Práticas Pedagógicas V e VI os formandos do meu grupo contactaram com os pais dos alunos.
- 65. Nas Práticas Pedagógicas, a relação supervisor- formando deve ser a mais amistosa possível.

#### ***Supervisor***

- 2. Os supervisores têm um papel mais importante na formação dos formandos do que os cooperantes.
- 37. Os formandos reconhecem o trabalho do supervisor (orientador).
- 43. O supervisor deve dar apoio sempre que for solicitado.
- 59. O supervisor deve estabelecer e manter regras para obter comportamentos aceitáveis dos formandos.
- 69. As orientações dadas pelos supervisores, devem ser aceites pelos formandos desde que perspectivadas e entendidas como possíveis vias de actuação.
- 6. Nas Práticas Pedagógicas V e VI, o supervisor estimulou a investigação científico- pedagógica.

#### ***Cooperante***

- 36. A orientação deveria estar totalmente a cargo do professor cooperante.
- 51. O cooperante solicitou a presença dos formandos na entrega da avaliação aos encarregados de educação.
- 21. O professor cooperante dá liberdade de acção aos formandos
- 19. O cooperante tem mais experiência e conhecimentos do que os formandos, daí ser um óptimo consultor, que complementa o trabalho do supervisor (orientador).
- 40. Ao cooperante deveria ser atribuído um maior peso na avaliação das Práticas Pedagógicas V e VI, pois possui uma visão mais alargada da actuação do formando.

#### ***Didactas***

- 10. Os didactas são dispensáveis na planificação, pois quando os formandos têm dúvidas recorrem ao didacta da área específica ou ao professor do curso que os pode ajudar.
- 13. Os didactas deveriam assistir regularmente às execuções e respectivas reflexões dos formandos.
- 41. Os didactas, por vezes, desconhecem a realidade escolar do 1º Ciclo do E. Básico.
- 44. Os didactas são muito teóricos.

#### ***Estrutura e organização***

- 46. Penso que as Práticas Pedagógicas da forma como estão organizadas condicionam a originalidade do formando.
- 12. Há intervenientes a mais nas Práticas Pedagógicas V e VI.
- 28. A ausência de um espaço adequado (sala própria) para a planificação dos diferentes grupos é pouco estimulante para nós.
- 38. O formando deveria ser responsável por uma turma durante um ano lectivo.
- 42. O formando deveria realizar as suas Práticas Pedagógicas V e VI numa só turma.
- 75. Os formandos sentem necessidade após a realização das Práticas Pedagógicas de alterar as disciplinas que tiveram no seu curso.
- 77. A Prática Pedagógica é um tempo trabalhoso e a sobreposição das disciplinas curriculares é prejudicial.

### ***Planificação***

18. Na planificação o trabalho de equipa é uma perda de tempo, pois futuramente, na escola os futuros professores terão um trabalho individual.
20. Os formandos sentiram-se satisfeitos com uma planificação elaborada em equipa, porque aumentou-lhes a segurança na execução.
62. Um plano de aula deve ser cumprido rigorosamente pelo formando.
66. Uma aula para ser bem sucedida tem de ser planificada através de um plano formal com a indicação dos objectivos, conteúdos, actividades e avaliação.
67. Para melhor orientação do formando, a planificação de uma aula deve basear-se na elaboração de um guião escrito, bastante informal com destaque para os conteúdos e actividades.
79. As Práticas Pedagógicas são a única oportunidade de preparar alguns conteúdos de determinadas áreas do Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico.
7. Nas planificações, facultaram uma diversidade de estratégias e metodologias e possibilitaram a sua escolha aos formandos.

### ***Execução***

48. O formando é responsável por aquilo que ensina nas Práticas Pedagógicas V e VI mesmo quando comete erros.
15. Os formandos ultrapassam o facto de não conseguirem fazer tudo bem nas Práticas Pedagógicas, pois o seu objectivo é aprender
31. O mais importante das Práticas Pedagógicas é a execução da prática.
74. Ao leccionar nas Práticas Pedagógicas, o formando aprende a enfrentar a prática real de ensino.
11. Os formandos fazem tudo o que o cooperante aprova, pois a turma é dele.
55. A prática do formando será mais bem sucedida quanto mais se aproximar da do professor cooperante.
71. A observação das aulas dos colegas ajuda o formando a compreender melhor as questões da educação e os seus próprios erros.
60. A preocupação dominante quando o formando lecciona relaciona-se com a aprendizagem dos alunos.
61. O formando quando está a ensinar deve preocupar-se mais com os alunos do que com os observadores, tais como o supervisor e o cooperante.

### ***Reflexão***

14. Os formandos sentiam-se frustrados com as suas reflexões acerca das aulas dos seus colegas, pois são levadas pouco a "sério" pelos outros elementos.
16. Por vezes, os formandos tinham a impressão de ter feito tudo errado, mas após as reflexões, a sua opinião era mais positiva.
22. Nas sessões de reflexão os formandos aprendem pouco de novo, é um espaço de faz de conta...
33. Na reflexão fazemos somente descrições das aulas assistidas.
5. Durante todos os momentos das Práticas Pedagógicas V e VI, incentivou-se os formandos a reflectir sobre a sua prática.
63. Dado que as pessoas aprendem muito com os seus erros (próprios) deve-se dar oportunidade aos formandos para que descubram os seus.

### ***Avaliação***

8. Nas Práticas Pedagógicas V e VI clarificou-se, desde o início, o tipo de avaliação a ser utilizado para avaliar os formandos.
9. O peso atribuído às diferentes componentes das Práticas Pedagógicas (planificação, execução e reflexão) V e VI é adequado.
35. O peso da avaliação das Práticas Pedagógicas deveria ser maior na avaliação final do Curso do 1º Ciclo do Ensino Básico, tomando as principais decisões e propondo novas alternativas.
56. O balanço das Práticas Pedagógicas V e VI é positivo.
1. Os objectivos das Práticas Pedagógicas V E VI foram atingidos.
25. A formação dada nas Práticas Pedagógicas tem pouco correspondido às expectativas.
73. As disciplinas de Práticas Pedagógicas V e VI não passam de simulações de situações educativas, pois só se executa verdadeiramente quando se entra na carreira.

### ***Articulação Teórica/Prática***

78. Frequentemente, o formando sente uma discrepância entre o que aprendeu durante o Curso e o que vai ensinar às crianças nas Práticas Pedagógicas V e VI.
3. Durante as PP V e VI sinto uma grande articulação entre as disciplinas e os conhecimentos adquiridos noutras disciplinas do curso.
4. Nas PP V e VI tem havido uma preocupação dos formandos em integrar a prática com a teoria.
34. As Práticas Pedagógicas V e VI são um espaço onde os formandos aplicam muito daquilo que aprenderam nas disciplinas teóricas.

### ***Prática Pedagógica e Competência Profissional do formando ao nível do desenvolvimento***

27. Os formandos aprendem mais nas Práticas Pedagógicas V e VI do que no conjunto de todas as disciplinas do curso.
52. As Práticas Pedagógicas ajudam os formandos a experimentar comportamentos e atitudes que se devem adoptar perante uma turma do 1º Ciclo.
53. Nas Práticas Pedagógicas os formandos testam se estão vocacionados para a função docente deste ciclo de ensino.
23. Os formandos têm uma ideia pouco clara acerca do que estão a obter nas Práticas Pedagógicas como ajuda para a sua profissão docente
32. As Práticas Pedagógicas V e VI são um bom contributo para a aprendizagem profissional.
54. Como aluno-professor, o formando tem uma responsabilidade mínima por aquilo que acontece nas PP quando lecciona; para aprender é que está neste Curso.
68. Os formandos devem assumir uma posição criativa no desenvolvimento dos conteúdos do Programa.
47. As PP deram ao formando oportunidade para desenvolver o seu projecto de preparação profissional.
49. As PP deram e dão uma ideia precisa do que é a prática profissional de um professor.
70. São poucas as preocupações com o início da profissão pois os formandos foram bem preparados nas PP.
72. O formando experimenta situações educativas e didácticas úteis para a sua futura profissão.
76. É muito importante a troca de experiências entre formandos e professores no início de carreira.
57. A investigação produzida pelos professores é um factor pouco determinante para a melhoria das suas práticas educativas.
58. A investigação educativa contribui para a melhoria das Práticas Pedagógicas.
64. O formando deve ter a liberdade de seguir as suas decisões face às orientações que o cooperante e o supervisor lhes apresentam.

## **Anexo I**

**Questionário de Caracterização e Representações de Formação  
(Versão final)**

**Lista dos itens que integram o Questionário de Caracterização e  
Representações de Formação (QCRF)  
(Estudantes)**

Sexo

0 Masculino

1 Feminino

Idade em anos

Para frequentar este curso teve que mudar a sua residência?

1 Sim

0 Não

Se respondeu que sim explicita a sua situação.

1 Veio de Portugal Continental para a Região Açores.

2 Mudou de ilha na Região Açores.

3 Mudou de residência dentro da ilha.

Actualmente em, tempo de aulas, reside:

1 Com família (pais e irmãos)

2 Com cônjuge em casa própria 3 hospedado em casa de familiares (tios, primos, etc.)

4 Com amigos em apartamento

5 Em residência universitária

6 Em quarto alugado em casa de outrém

7 Outra situação

O Curso que frequenta foi:

1 A primeira opção

2 A segunda opção

3 A terceira opção

4 Uma das últimas opções

Neste momento é:

1 Estudante a tempo inteiro

2 Estudante-trabalhador em *part-time*

3 Estudante-trabalhador a tempo inteiro

Normalmente assiste a:

1 100% das aulas

2 75% das aulas

3 50% das aulas

4 Apenas frequenta as aulas práticas

5 Só frequenta as aulas que gosta independentemente de serem teóricas ou práticas

Média final obtida:

No 1º Ano em valores.

No 2º Ano em valores.

No 3º Ano em valores

Antes de frequentar a Prática V tinha experiência docente noutro nível de ensino? (N)

1 Sim

0 Não

Se respondeu sim, qual foi o nível de ensino?

## Formação Inicial

Classificações obtidas nas disciplinas de Prática Pedagógica (PP):

PP I em valores

PP IV em valores

PP II em valores

PP V em valores

PP III em valores

PP VI em valores

Em termos do seu rendimento escolar o ano em que sentiu mais dificuldades foi:

1 O primeiro ano

2 O segundo ano

3 O terceiro ano

4 O quarto ano

5 Não senti quaisquer dificuldades em qualquer ano

6 Tenho sentido dificuldades em todos os anos

Tem preferência por disciplinas:

1 De maior componente teórica

2 Teórico-práticas

3 De maior componente prática

Área (s) de formação onde sentiu mais dificuldade (s) na Prática V e VI (até ao presente momento para os estudantes do 3º Ano).

### Área de formação

PPV    PPVI

1. Administração Educacional
2. Desenvolvimento Pessoal e Social
3. Expressão Físico-Motora
4. Expressão Musical
5. Expressão Plástica
6. Expressão Dramática
7. Estudo do Meio
8. Língua Portuguesa
9. Matemática

Motivacionalmente escolheu este curso porque:

1 Sempre gostou desta área

2 Pretende um emprego seguro

3 Foi aconselhado por alguém

4 Pais

5 Familiares

6 Amigos

7 Professores

8 Psicólogo

9 Outra razão

Com o curso que frequenta sente-se:

Muito satisfeito

Satisfeito

Insatisfeito

Muito insatisfeito

Se pudesse mudava de curso?

1 Sim

0 Não

Nesta questão assinale os **três factores** que considera mais importantes para si em termos da sua profissão docente, utilizando uma escala de 1 a 3. Nesta escala o 1 corresponde ao factor de maior importância, e o 3 ao de menor importância.

Em termos futuros pensa que a escolha deste curso vai possibilitar-lhe:

Prestígio profissional

Prestígio pessoal

Poder económico

Enriquecimento cultural

Maturidade pessoal

Aprovação da profissão por parte da família

Aprovação da profissão por parte dos amigos

Realização profissional

Satisfazer o gosto por trabalhar com crianças

Uma boa adequação à posição social que deseja

O curso correspondeu às suas expectativas pessoais:

Inteiramente

Parcialmente

Não correspondeu

Acha que vai ser um professor

Muito bem preparado

Bem preparado

Mal preparado

Muito mal preparado

## **ANEXO VIII**

### **Instrumentos (versões finais)**

**Questionário de Caracterização e de Representações de Supervisão (Estudantes)**

**Questionário de Caracterização e de Representações de Supervisão (Professores)**

**Questionário de Caracterização e de Representações de Supervisão (Cooperantes)**

**Questionário de Caracterização e de Representações de Supervisão (Supervisores)**

**Escala de Modelos de Supervisão**

**Escala de Práticas Pedagógicas**

## QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DE FORMAÇÃO

## Estudantes

Este questionário insere-se num projecto de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Supervisão. Os questionários são anónimos e os resultados confidenciais.

Agradecemos a sua colaboração.

Utilize o mesmo código nos três questionários.

## PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor se adequa à sua situação/opinião.

1. Sexo: Masculino .....   
 Feminino .....

2. Indique a sua idade: \_\_\_\_ anos

3. Para frequentar este curso teve que mudar a sua residência?

Sim

Se respondeu que sim explicita a sua situação.

Veio de Portugal Continental para a Região Açores.

Mudou de ilha na Região Açores.

Mudou de residência dentro da ilha.

Não

4. Actualmente em, tempo de aulas, reside com:

Família (pais e irmãos) .....

Cônjuge em casa própria .....

Hospedado em casa de familiares (tios, primos, etc.) .....

Amigos em apartamento .....

Residência universitária .....

Quarto alugado em casa de outrém .....

Outra situação .....

Qual? \_\_\_\_\_

5. O Curso que frequenta foi :

a primeira opção .....

a segunda opção .....

a terceira opção .....

uma das últimas opções .....

Qual? \_\_\_\_\_

6. Neste momento é:

Estudante a tempo inteiro .....

Estudante-trabalhador em *part-time* .....

Estudante-trabalhador a tempo inteiro .....

7. Normalmente assiste a:
- 100% das aulas .....
- 75% das aulas .....
- 50% das aulas .....
- Apenas frequenta as aulas práticas .....
- Só frequenta as aulas que gosta independentemente de serem teóricas ou práticas .....

8. Média final obtida no 1º Ano \_\_\_\_\_ valores
- Média final obtida no 2º Ano \_\_\_\_\_ valores
- Média final obtida no 3º Ano \_\_\_\_\_ valores

9. Classificações obtidas nas disciplinas de Prática Pedagógica (PP):

- PP I \_\_\_\_\_ valores
- PP II \_\_\_\_\_ valores
- PP III \_\_\_\_\_ valores
- PP IV \_\_\_\_\_ valores
- PP V \_\_\_\_\_ valores
- PP VI \_\_\_\_\_ valores

10. Em termos do seu rendimento escolar o ano em que sentiu mais dificuldades foi:

- O primeiro ano .....
- O segundo ano .....
- O terceiro ano .....
- O quarto ano .....
- Não senti quaisquer dificuldades em nenhum ano .....
- Tenho sentido dificuldades em todos os anos .....

12. Antes de frequentar a Prática V tinha experiência docente noutro nível de ensino?

- Sim .....
- Não .....

Se respondeu sim, qual foi o nível de ensino? \_\_\_\_\_

13. Tem preferência por disciplinas:

- de maior componente teórica .....
- teórico-práticas .....
- de maior componente prática .....

14. Motivacionalmente escolheu este curso porque:

- sempre gostou desta área .....
- pretende um emprego seguro .....
- foi aconselhado por alguém .....

- pais .....
- familiares .....
- amigos .....
- professores .....
- psicólogo .....
- outro .....

Quem? \_\_\_\_\_

- por outra razão .....

Qual? \_\_\_\_\_

15. Com o curso que frequenta sente-se:

- muito satisfeito .....
- satisfeito .....
- insatisfeito .....
- muito insatisfeito .....

16. Se pudesse mudava de curso?

Sim .....

Para qual? \_\_\_\_\_

Não .....

17. Nesta questão assinale os três factores que considera mais importantes para si em termos da sua profissão docente, utilizando uma escala de 1 a 3. Nesta escala o 1 corresponde ao factor de maior importância, e o 3 ao de menor importância.

Em termos futuros pensa que a escolha deste curso vai possibilitar-lhe :

- Prestígio profissional .....
- Prestígio pessoal .....
- Poder económico.....
- Enriquecimento cultural.....
- Maturidade pessoal .....
- Aprovação da profissão por parte da família .....
- Aprovação da profissão por parte dos amigos .....
- Realização profissional .....
- Gosto por trabalhar com crianças .....
- Uma boa adequação à posição social que deseja .....

18. O curso correspondeu às suas expectativas pessoais:

- Inteiramente .....
- Parcialmente .....
- Não correspondeu .....

19. Acha que vai ser um professor:

- Muito bem preparado .....
- Bem preparado.....
- Mal preparado.....
- Muito mal preparado .....

## QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DE FORMAÇÃO

### Professores

Este questionário insere-se num projecto de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Supervisão. Os questionários são anónimos e confidenciais e os resultados individuais completamente confidenciais.

Agradecemos a sua colaboração.

Utilize o mesmo código nos três questionários

### PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor se adequa à sua situação/opinião.

1. Sexo: Masculino .....   
Feminino .....

2. Idade: \_\_\_\_ anos.

3. Tempo de Serviço Docente: \_\_\_\_ anos completos.

4. Habilitações Académicas: \_\_\_\_\_

5. Ano de conclusão do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico \_\_\_\_\_

6. Nota do diploma \_\_\_\_\_ valores.

7. Qual a sua situação na profissão? Assinale com uma cruz (X).

- Professor efectivo .....   
Professor vinculado .....   
Professor contratado.....

8. Ser professor do 1º Ciclo do E. B. resultou de uma escolha voluntária?

- Sim .....   
Não .....

No caso de ter respondido SIM à pergunta anterior, indique, por favor, duas razões da sua escolha:

1ª \_\_\_\_\_

2ª \_\_\_\_\_

9. Após o diploma de bacharelato adquiriu outro?

- Sim .....   
Não .....

Se respondeu sim, qual? \_\_\_\_\_

10. Antes de frequentar o Curso de Professores do 1º Ciclo teve experiência docente noutra nível de ensino?

- Sim .....   
Não .....

Se respondeu sim, qual foi o nível de ensino? \_\_\_\_\_

11. A escola onde lecciona localiza-se na:

Freguesia de: \_\_\_\_\_  
Cidade de: \_\_\_\_\_  
Concelho de: \_\_\_\_\_  
Ilha de: \_\_\_\_\_

12. A escola onde lecciona fica a:

Cerca de \_\_\_\_\_ Km da sua residência.

13. Assinale com uma cruz (X).

Encontra-se nesta escola:

- em substituição (período inferior a um ano lectivo) .....
- há 1 ano .....
- há 2-3 anos .....
- há 3-4 anos .....
- há 4-5 anos .....
- há mais de 5 anos .....

14. Considera-se um professor:

- Muito bem preparado .....
- Bem preparado .....
- Mal preparado .....
- Muito mal preparado .....

15. Considera-se um professor:

- muito competente .....
- competente .....
- desempenho dentro da média .....
- desempenho abaixo da média .....

16. Pensa que os seus colegas de escola o consideram um professor:

- muito competente .....
- competente .....
- competente .....
- nem competente nem incompetente .....
- incompetente .....

17. No desempenho das funções docentes sente-se:

- muito satisfeito .....
- satisfeito .....
- insatisfeito .....
- muito insatisfeito .....

## PARTE II- FORMAÇÃO INICIAL

1. Pensa que a sua formação inicial para o desempenho da sua profissão como professor foi:

- insuficiente .....
- suficiente .....
- boa .....
- muito boa .....

2. De uma forma geral, considera existirem lacunas na sua formação inicial?

Sim .....   
Não .....

Se respondeu afirmativamente seleccione a(s) área(s) onde encontrou lacunas:

Fundamentos da Educação, tais como:

a) Psicologia .....   
b) Sociologia .....   
c) Desenvolvimento curricular .....   
Fundamentos da Matemática .....   
Fundamentos a Língua Portuguesa .....   
Fundamentos do Estudo do Meio .....   
Expressão Físico Motora .....   
Expressão Musical .....

Expressão Plástica e Visual .....   
Didáctica Geral relativa ao 1º Ciclo do E. B. ....   
Didáctica de Matemática .....   
Didáctica de Língua Portuguesa .....   
Didáctica de Estudo do Meio .....   
Didáctica de Expressão Físico Motora .....   
Didáctica de Expressão Musical .....   
Didáctica de Expressão Plástica e Visual .....

3. Considera que, em média, ao nível da Prática Pedagógica:

Não apresentava dificuldades de relacionamento .....   
Apresentava dificuldades de relacionamento .....   
    no relacionamento com os alunos .....   
    no relacionamento com o professores da Escola .....   
    no relacionamento com o Professor Cooperante .....

4. Considera que, em média, ao nível da Prática Pedagógica apresentava dificuldades de utilização de técnicas audiovisuais.

Sim .....   
Não .....

5. Qual a área de maior lacuna na formação inicial? \_\_\_\_\_

6. Qual a área de melhor preparação na formação inicial? \_\_\_\_\_

7. Pensa que nos últimos anos os formandos:

Saem melhor preparados .....   
Saem tão bem preparados como há dez anos .....   
Saem pior preparados do que há dez anos .....

8. Indique, se a preparação obtida ao longo das suas Práticas Pedagógicas, contribuiu, de algum modo, para melhorar o seu desempenho em contexto de sala de aula.

Nada  Pouco  Em Parte  Bastante  Muito

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Houve equilíbrio entre a formação teórica e a formação prática?

Sim .....   
Não .....

10. Os modelos de professor que interiorizou, enquanto aluno, influenciam o seu desempenho profissional?

Marque com uma cruz (X) a quadricula mais aproximada do seu ponto de vista.

Nada  Pouco  Em parte  Bastante  Muito

11. E a formação teórica recebida durante a sua formação?

Nada  Pouco  Em parte  Bastante  Muito

12. Modificou os seus pontos de vista, após a formação inicial?

Nada  Pouco  Em parte  Bastante  Muito

13. Ordene de 1 a 8, para indicar a importância que atribui. A 1 corresponde à MAIS importante e a 8 à MENOS importante. Não pode haver dois ou mais itens com a mesma classificação.

Na sua opinião, a formação inicial de professores do 1ºCiclo do E. Básico melhoraria se:

- Fosse mais prolongada.....
- Houvesse menos carga horária lectiva.....
- Tivesse mais componentes teórica.....
- Estivesse a cargo de formadores mais competentes.....
- Tivesse mais prática em sala de aula.....
- Houvesse melhor articulação entre a teoria e a prática.....
- Houvesse apoio continuado, após a formação.....
- Fosse mais individualizada.....

### PARTE III- FORMAÇÃO CONTÍNUA ENQUANTO PROFESSOR NO 1º CICLO

1. Participou em acções de formação?

Sim .....   
Não .....

2. Qual o tipo de formação recebida? Assinale com uma cruz a(s) resposta(s) adequada(s):

- formação contínua .....
- acções/seminários de curta duração .....
- CESE .....
- mestrado .....
- outra: \_\_\_\_\_

3. Em que área(s) obteve formação? Assinale com uma cruz a(s) resposta(s) adequada(s):

- Científica .....
- Ciências da Educação .....
- Prática Pedagógica e Didáctica .....
- Necessidades Educativas Especiais .....
- Outra(s): \_\_\_\_\_

4. O que o (a) levou a procurar formação? Assinale com 1, 2 e 3 consoante a sua ordem de preferência.

- Conhecer o novo sistema de avaliação .....
- O desenvolvimento pessoal e profissional .....
- Progresso na carreira .....
- Implementar a Área-Escola .....
- Dar resposta ao (s) novo (s) programa (s) .....
- Implementar o Projecto Educativo da Escola .....
- Necessidade de actualização científica .....
- Dominar o modelo de gestão .....
- Obter créditos para progredir .....

5. Em que área(s) sente necessidade de formação? Assinale com uma cruz (X).

- Científica .....
- Ciências da Educação .....
- Prática Pedagógica e Didáctica .....
- Necessidades Educativas Especiais .....
- Outra(s): \_\_\_\_\_

**PARTE IV- FORMAÇÃO NO DOMÍNIO DA SUPERVISÃO (ORIENTAÇÃO) DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

1. Na sua opinião, o **supervisor** (orientador) de Prática Pedagógica da instituição formadora deve possuir uma formação específica na área da Supervisão Pedagógica para assumir essas funções?

- Sim .....   
Não .....

**Se respondeu sim, assinale com uma cruz (x) a área ou áreas consideradas mais relevantes:**

- observação dos alunos .....   
observação das aulas .....   
desenvolvimento curricular .....   
supervisão das Práticas Pedagógicas .....   
técnicas Audio Visuais .....   
outra.....   
Qual? \_\_\_\_\_

2. Na sua opinião, o professor **cooperante** deve possuir uma formação específica na área da Supervisão Pedagógica para assumir essas funções?

- Sim .....   
Não .....

**Se respondeu sim, assinale com uma cruz (x) a área ou áreas consideradas mais relevantes:**

- observação dos alunos .....   
observação das aulas .....   
desenvolvimento curricular .....   
supervisão das Práticas Pedagógicas .....   
técnicas Audio Visuais .....   
outra .....   
Qual? \_\_\_\_\_

3. Indique **três características de um Supervisor** (Orientador) que considere indispensáveis para o processo de formação do formando nas Práticas Pedagógicas V e VI.

---

---

4. Indique **três características de um professor Cooperante** que considere indispensáveis ao processo de formação do formando nas Práticas Pedagógicas V e VI.

---

---

## QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DE FORMAÇÃO

## Cooperantes/Supervisores

Este questionário insere-se num projecto de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Supervisão. Os questionários são anónimos e os resultados confidenciais.

Agradecemos a sua colaboração.

Utilize o mesmo código nos três questionários.

## PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor se adequa à sua situação/opinião.

1. Sexo: Masculino .....   
Feminino .....

2. Idade: \_\_\_\_ anos.

3. Tempo de Serviço Docente: \_\_\_\_ anos completos.

4. Habilitações Académicas:

Antigo 5º ano dos Liceus e Magistério Primário de dois anos

Antigo 5º ano dos Liceus e Magistério Primário de três anos

Antigo 7º ano dos Liceus e Magistério Primário de dois anos

Antigo 7º ano dos Liceus e Magistério Primário de três anos

12º ano e Magistério Primário de dois anos

12º ano e Magistério Primário de três anos

Bacharelato em Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Bacharelato em Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

e CESE \_\_\_\_

Outra situação. Qual?.....

5. Ano de conclusão do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

6. Nota do diploma \_\_\_\_\_ valores.

7. Instituição e local onde adquiriu as últimas habilitações académicas: \_\_\_\_\_.

8. Antes de frequentar o Curso de Professores do 1º Ciclo teve experiência docente noutro nível de ensino?

Sim .....

Não .....

Se respondeu **sim**, qual foi o nível de ensino? \_\_\_\_\_

9. Pensa que a sua formação inicial para o desempenho da sua profissão como professor foi:

insuficiente .....

suficiente .....

boa .....

muito boa .....

10. Considera-se um professor cooperante:

- Muito bem preparado para o desempenho de cooperante.....
- Bem preparado para o desempenho de cooperante.....
- Mal preparado para o desempenho de cooperante.....
- Muito mal preparado para o desempenho de cooperante.....

11. Considera-se um professor cooperante:

- muito competente .....
- competente .....
- desempenho dentro da média .....
- desempenho abaixo da média .....

12. No desempenho das funções de professor cooperante das Práticas Pedagógicas V e VI sentiu-se:

- muito satisfeito .....
- satisfeito .....
- insatisfeito .....
- muito insatisfeito .....

13. Quando tem formandos, eles consideram-no um professor cooperante:

- muito competente .....
- competente .....
- nem competente nem incompetente .....
- incompetente .....

14. Concorda com o modelo existente de Prática Pedagógica?

- Sim .....
- Não concordo nem discordo .....
- Não .....

15. Concorda com a existência de supervisores e cooperantes, simultaneamente?

- Sim .....
- Não .....

Em qualquer das respostas justifique: \_\_\_\_\_

---

16. Considera que os seus últimos formandos, em média, ao nível da Prática Pedagógica

Não apresentavam lacunas na formação teórica .....

Apresentavam lacunas na área dos:

Fundamentos da Educação, tais como:

- a) Psicologia .....
- b) Sociologia .....
- c) Desenvolvimento curricular .....

- dos Fundamentos da Matemática .....
- dos Fundamentos a Língua Portuguesa .....
- dos Fundamentos do Estudo do Meio .....
- Expressão Físico Motora .....
- Expressão Musical .....

- Expressão Plástica e Visual.....
- Didáctica Geral interligada relativa ao 1º Ciclo do E. B .
- Didáctica de Matemática .....
- Didáctica de Língua Portuguesa .....
- Didáctica de Estudo do Meio .....
- Didáctica de Expressão Físico Motora .....
- Didáctica de Expressão Musical .....
- Didáctica de Expressão Plástica e Visual .....

Apresentavam dificuldades:

- no relacionamento com os alunos .....
- no relacionamento com o professores da Escola .....
- no relacionamento com o Professor Cooperante .....
- de utilização de técnicas audiovisuais .....

17. Qual a área de maior lacuna na formação inicial? \_\_\_\_\_

18. Qual a área de melhor preparação na formação inicial? \_\_\_\_\_

19. Pensa que nos últimos anos os formandos:

- Saem melhor preparados .....
- Saem tão bem preparados como há dez anos .....
- Saem pior preparados do que há dez anos .....

## PARTE II- FORMAÇÃO NO DOMÍNIO DA SUPERVISÃO (Orientação) PEDAGÓGICA

1. Considera que possui alguma formação específica na área da Supervisão Pedagógica?

- Sim .....
- Não .....

Se respondeu **sim**, como é que adquiriu essa formação?

- Acções de formação.....
- Cursos intensivos.....
- Auto formação .....
- Outra formação.....
- Qual? \_\_\_\_\_

2. Na sua opinião, o professor cooperante deve possuir uma formação específica na área da Supervisão Pedagógica para assumir essas funções?

- Sim .....
- Não .....

Se respondeu **sim**, assinale com uma cruz (x) a área ou áreas consideradas mais relevantes.

Formação em:

- avaliação .....
- observação de alunos .....
- observação de aulas .....
- desenvolvimento curricular .....
- supervisão das Práticas Pedagógicas .....
- técnicas Audio Visuais .....
- outra .....
- Qual? \_\_\_\_\_

3. Na sua opinião, a formação dada ao professor cooperante devia ser dada:
- pela instituição formadora de professores.....
  - pela Escola que recebeu as Práticas Pedagógicas.....
  - pela Secretaria Regional .....
  - não deve ser dada formação .....

4. Regime de formação/ tempo:

- durante o ano lectivo .....
- antes do início das Práticas Pedagógicas .....
- no início e no fim das Práticas Pedagógicas .....
- antes do início do ano lectivo em Setembro .....

5. Desempenha as funções de professor cooperante há \_\_\_\_\_ anos.

6. Que motivos o levaram a aceitar a função de professor cooperante das Práticas Pedagógicas V e VI no Curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo?

---

---

7. Considera-se um professor cooperante com sucesso profissional?  
(marque com um (X) a quadricula mais aproximada ao seu ponto de vista)

- Nada .....
- Pouco .....
- Em Parte .....
- Bastante .....
- Muito.....

8. Gosta mais de colaborar:

- na Prática Pedagógica I .....
- na Prática Pedagógica II.....
- na Prática Pedagógica III.....
- na Prática Pedagógica IV .....
- na Prática Pedagógica V .....
- na Prática Pedagógica VI .....

Porquê? \_\_\_\_\_

---

9. Procurou algumas informações relativamente ao percurso dos formandos que realizaram as Práticas Pedagógicas na (s) sua(s) turma(s) ?

- Sim .....
- Não .....

Porquê? \_\_\_\_\_

---

10. Como obteve as informações relativamente ao percurso escolar dos formandos?

---

---





Discordo totalmente    Discordo em parte    Não concordo nem discordo    Concordo em parte    Concordo totalmente    SEM opinião

25. O supervisor (orientador) deve impor de forma espontânea a sua autoridade.

<input type="checkbox"/>					
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

26. O supervisor (orientador) deve mostrar claramente ao formando as mudanças que espera dele no processo de orientação pedagógica desde o início de cada prática.

<input type="checkbox"/>					
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

27. O supervisor (orientador) deve transmitir a solução correcta ao formando, pois é este o papel do supervisor.

<input type="checkbox"/>					
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

28. A supervisão da Prática Pedagógica (orientação da Prática Pedagógica) apenas ajuda o formando a adquirir competências técnicas.

<input type="checkbox"/>					
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

29. Complete a frase.

A Supervisão da Prática Pedagógica \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ESCALA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Apresentam-se a seguir algumas questões sobre as Práticas Pedagógicas V e VI.

Leia com atenção, cada uma delas e responda de acordo com a sua opinião.

Para cada afirmação que se segue, assinale com um X a que corresponde à sua opinião relativamente às Práticas Pedagógicas V e VI.

No fim verifique se respondeu a todas as questões.

Muito obrigado

### PARTE I

1. Durante a Prática Pedagógica V encontrou dificuldades?

Sim .....

Não .....

Se respondeu Sim, especifique. Assinale com 1, 2 e 3 consoante o seu grau de dificuldade (o 1 corresponde a maior dificuldade, o 3 a menor).

Planificação .....

Execução .....

Reflexão .....

2. Durante a Prática Pedagógica VI encontrou dificuldades?

Sim .....

Não .....

Se respondeu Sim, especifique. Assinale com 1, 2 e 3 consoante o seu grau de dificuldade (o 1 corresponde a maior dificuldade, o 3 a menor).

Planificação .....

Execução .....

Reflexão .....

3. Assinale a área mais relevante na Prática Pedagógica V. Assinale com 1, 2 e 3 consoante a relevância (o 1 corresponde ao mais relevante, o 3 ao menos relevante). Se várias áreas foram igualmente relevantes atribua-lhes o mesmo número.

Planificação.....

Execução .....

Reflexão .....

4. Assinale a área mais relevante na Prática Pedagógica VI. Assinale com 1, 2 e 3 consoante a relevância (o 1 corresponde ao mais relevante, o 3 ao menos relevante). Se várias áreas foram igualmente relevantes atribua-lhes o mesmo número.

Planificação .....

Execução .....

Reflexão .....

5. A minha dedicação à disciplina de Prática Pedagógica V foi:

Nenhuma .....

Suficiente .....

Grande .....

Muito grande .....











	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Sem opinião
--	---------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	---------------------	-------------

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 73. As disciplinas de Práticas Pedagógicas V e VI não passam de simulações de situações educativas. Só se executa verdadeiramente quando se entra na carreira. | <input type="checkbox"/> |
| 74. Ao leccionar nas Práticas Pedagógicas aprendo a enfrentar a prática real de ensino.  | <input type="checkbox"/> |
| 75. Os formandos sentem necessidade após a realização das Práticas Pedagógicas, de ajustar as disciplinas que tiveram no seu curso.                            | <input type="checkbox"/> |
| 76. Considero muito importante a troca de experiências entre formandos e professores no início de carreira.  | <input type="checkbox"/> |
| 77. A Prática Pedagógica é um tempo trabalhoso e a sobreposição das disciplinas curriculares é prejudicial.  | <input type="checkbox"/> |
| 78. Frequentemente, o formando sente uma discrepância entre o que aprendeu durante o Curso e o que vai ensinar às crianças nas Práticas Pedagógicas V e VI.    | <input type="checkbox"/> |
| 79. As Práticas Pedagógicas são a única oportunidade de preparar alguns conteúdos de determinadas áreas do Programa do 1º Ciclo.                               | <input type="checkbox"/> |

1. Escreva uma frase curta, revelando o que gostaria de modificar nas Práticas Pedagógicas.

---



---



---



---

2. Se dispusesse de três adjetivos para caracterizar a sua Prática Pedagógica quais utilizaria? Porquê?

---



---



---



---

## ANEXO IX

**Quadros resumo dos resultados obtidos para a  
Escala de Práticas Pedagógicas**

Quadro A. Variáveis incluídas na componente da Dimensão Interpessoal. Média (X), desvio padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p - valores significativos em *itálico*). A partir de amostras pertencentes a cinco populações: supervisores (Sup), cooperantes (Coop), estudantes dos 3º e 4º anos (Alun3 e Alun4) e professores (Prof).

		Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof	Global	F	p
PPB17	X	4,38	4,03	4,39	3,77	3,93	4,04	1,59	0,180
	s	1,41	1,24	0,93	1,28	1,02	1,13		
PPB24	X	4,63	3,90	4,58	4,07	4,35	4,28	2,82	<i>0,027</i>
	s	0,52	1,08	0,56	1,31	0,82	0,95		
PPB29	X	4,25	3,90	4,42	4,23	4,07	4,15	0,91	0,461
	s	0,71	1,35	0,94	1,14	1,27	1,18		
PPB30	X	2,75	2,38	2,67	2,80	2,53	2,59	0,38	0,822
	s	1,16	1,42	1,47	1,45	1,48	1,44		
PPB45	X	4,63	4,31	4,21	3,90	4,43	4,28	1,94	0,106
	s	0,52	1,04	1,08	0,99	0,81	0,95		
PPB50	X	4,00	2,17	3,97	3,63	2,62	3,08	9,98	<i>0,000</i>
	s	1,31	1,67	1,07	1,19	1,53	1,56		
PPB65	X	4,88	4,72	4,36	4,53	4,60	4,58	1,38	0,243
	s	0,35	0,70	0,90	0,63	0,72	0,73		

Quadro B. Variáveis incluídas na componente Supervisor. Média (X), desvio padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p - valores significativos em *itálico*). A partir de amostras pertencentes a cinco populações: supervisores (Sup), cooperantes (Coop), estudantes dos 3º e 4º anos (Alun3 e Alun4) e professores (Prof).

		Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof	Global	F	p
PPB2		4,13	3,24	3,18	3,47	4,18	3,67	5,34	<i>0,000</i>
		0,64	1,21	1,26	1,38	1,17	1,29		
PPB6	X	4,75	3,41	4,09	3,97	4,18	4,01	4,19	<i>0,003</i>
	s	0,71	1,30	0,88	1,03	0,91	1,04		
PPB37	X	4,50	3,97	4,06	3,60	3,70	3,84	1,83	0,125
	s	0,53	0,91	0,97	1,33	1,11	1,08		
PPB43	X	4,88	4,24	4,76	4,37	4,65	4,56	2,20	0,072
	s	0,35	1,02	0,75	1,03	0,80	0,88		
PPB59	X	3,50	4,00	3,52	3,47	3,52	3,59	1,05	0,386
	s	1,20	1,04	1,18	1,28	1,21	1,19		
PPB69	X	4,38	4,17	4,52	4,23	4,32	4,32	0,70	0,594
	s	0,52	1,14	0,67	0,97	0,81	0,87		

Quadro C. Variáveis incluídas na componente Cooperante. Média (X), desvio padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p - valores significativos em *itálico*). A partir de amostras pertencentes a cinco populações: supervisores (Sup), cooperantes (Coop), estudantes dos 3º e 4º anos (Alun3 e Alun4) e professores (Prof).

		Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof	Global	F	p
PPB19	X	4,75	4,66	4,33	4,20	4,38	4,41	1,54	0,193
	s	0,46	0,81	0,92	0,89	0,78	0,83		
PPB21	X	3,88	4,28	4,42	3,70	4,02	4,08	2,29	0,062
	s	0,99	1,13	0,87	1,15	1,03	1,06		
PPB36	X	2,00	2,07	2,42	2,23	1,93	2,12	0,86	0,488
	s	1,20	1,44	1,25	1,19	1,29	1,29		
PPB40	X	3,75	4,10	4,15	3,63	3,53	3,79	1,94	0,106
	s	1,16	1,21	0,97	1,27	1,36	1,25		
PPB51	X	3,75	2,48	3,94	3,53	3,75	3,52	5,19	<i>0,001</i>
	s	1,39	1,68	1,22	1,46	1,31	1,47		

Quadro D. Variáveis incluídas na componente Didáctas. Média (X), desvio padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p - valores significativos em *itálico*). A partir de amostras pertencentes a cinco populações: supervisores (Sup), cooperantes (Coop), estudantes dos 3º e 4º anos (Alun3 e Alun4) e professores (Prof).

		Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof	Global	F	p
PPB10	X	3,75	3,03	3,06	3,63	2,92	3,14	1,51	0,202
	s	1,49	1,61	1,41	1,27	1,62	1,52		
PPB13	X	3,88	3,52	3,15	3,73	3,33	3,43	0,90	0,463
	s	0,99	1,57	1,62	1,26	1,45	1,46		
PPB41	X	4,00	4,62	4,42	4,67	4,52	4,52	1,01	0,404
	s	1,60	0,49	1,12	0,48	1,00	0,92		
PPB44	X	2,88	4,31	3,94	3,90	4,30	4,08	4,89	<i>0,001</i>
	s	1,55	0,81	1,03	0,84	0,93	1,00		

Quadro E. Variáveis incluídas na componente Estrutura e Organização. Média (X), desvio padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p - valores significativos em *itálico*). A partir de amostras pertencentes a cinco populações: supervisores (Sup), cooperantes (Coop), estudantes dos 3º e 4º anos (Alun3 e Alun4) e professores (Prof).

		Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof	Global	F	p
PPB12	X	2,00	2,31	2,55	2,63	2,72	2,56	0,70	0,590
	s	1,31	1,56	1,42	1,45	1,44	1,45		
PPB28	X	4,25	4,24	4,27	4,23	4,08	4,19	0,23	0,924
	s	1,04	1,15	1,13	0,82	1,15	1,08		
PPB38	X	2,50	3,41	4,15	3,70	3,83	3,73	2,92	<i>0,023</i>
	s	1,60	1,70	1,00	1,37	1,30	1,39		
PPB42	X	2,25	3,59	3,39	3,33	3,33	3,34	1,13	0,343
	s	1,16	1,70	1,52	1,47	1,65	1,59		
PPB46	X	2,13	2,28	2,27	2,40	2,28	2,29	0,08	0,987
	s	1,25	1,39	1,31	1,40	1,30	1,32		
PPB75	X	4,13	3,90	3,85	4,13	4,12	4,03	0,78	0,540
	s	0,35	0,90	1,12	0,78	0,83	0,88		
PPB77	X	3,88	4,07	4,85	4,40	4,68	4,51	7,64	<i>0,000</i>
	s	0,99	0,96	0,36	0,93	0,47	0,75		

Quadro F. Variáveis incluídas na componente Planificação. Média (X), desvio padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p - valores significativos em *italico*). A partir de amostras pertencentes a cinco populações: supervisores (Sup), cooperantes (Coop), estudantes dos 3º e 4º anos (Alun3 e Alun4) e professores (Prof).

		Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof	Global	F	p
PPB7	X	4,88	4,17	3,94	3,73	4,03	4,03	1,85	0,122
	s	0,35	0,85	1,20	1,36	1,10	1,13		
PPB18	X	1,00	2,17	1,70	1,83	1,77	1,80	1,54	0,194
	s	0,00	1,54	1,26	1,09	1,24	1,26		
PPB20	X	4,38	4,38	4,06	3,83	4,35	4,20	2,05	0,091
	s	1,06	0,82	1,06	1,02	0,86	0,95		
PPB62	X	1,38	2,69	2,03	1,63	1,98	2,03	3,10	<i>0,017</i>
	s	1,06	1,63	1,31	0,96	1,28	1,33		
PPB66	X	3,75	3,48	3,58	3,17	3,65	3,52	0,68	0,609
	s	1,49	1,50	1,32	1,34	1,41	1,40		
PPB67	X	3,13	3,90	3,73	3,13	3,70	3,61	2,06	0,089
	s	1,36	1,26	1,18	1,25	1,15	1,22		
PPB79	X	4,00	3,72	3,88	3,63	3,20	3,56	1,73	0,147
	s	1,31	1,41	1,24	1,35	1,52	1,42		

Quadro G. Variáveis incluídas na componente da Execução. Média (X), desvio padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p - valores significativos em *italico*). A partir de amostras pertencentes a cinco populações: supervisores (Sup), cooperantes (Coop), estudantes dos 3º e 4º anos (Alun3 e Alun4) e professores (Prof).

		Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof	Global	F	p
PPB11	X	1,75	1,62	2,21	2,37	1,90	1,99	1,77	0,138
	s	1,39	1,05	1,27	1,47	1,15	1,25		
PPB15	X	3,50	3,69	4,30	4,27	3,73	3,93	2,65	<i>0,035</i>
	s	1,31	1,14	1,07	0,87	1,23	1,15		
PPB31	X	1,75	2,48	3,85	3,40	3,05	3,11	6,81	<i>0,000</i>
	s	1,04	1,27	1,28	1,13	1,45	1,41		
PPB48	X	4,50	4,10	4,52	4,40	3,73	4,13	3,98	<i>0,004</i>
	s	0,53	1,21	0,80	0,81	1,23	1,09		
PPB55	X	1,63	2,03	2,33	1,60	2,30	2,09	1,82	0,128
	s	1,41	1,52	1,43	1,07	1,38	1,38		
PPB60	X	3,63	3,69	4,52	4,43	3,75	4,02	4,37	<i>0,002</i>
	s	1,06	1,34	0,71	0,82	1,31	1,17		
PPB61	X	5,00	4,14	4,70	4,60	4,37	4,47	2,21	0,071
	s	0,00	1,36	0,64	0,86	1,01	0,98		
PPB71	X	4,75	4,14	4,12	4,40	4,38	4,31	1,24	0,297
	s	0,46	1,27	0,96	0,56	0,87	0,92		
PPB74	X	4,00	3,31	3,61	3,37	3,37	3,44	0,64	0,637
	s	0,00	1,34	1,30	1,35	1,37	1,31		

Quadro J. Variáveis incluídas na componente Articulação Teórico-Prática. Média (X), desvio padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p - valores significativos em *itálico*). A partir de amostras pertencentes a cinco populações: supervisores (Sup), cooperantes (Coop), estudantes dos 3º e 4º anos (Alun3 e Alun4) e professores (Prof).

		Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof	Global	F	p
PPB3	X	2,00	2,41	2,73	2,37	2,60	2,52	0,81	0,520
	s	0,76	1,32	1,23	1,16	1,29	1,24		
PPB4	X	4,00	3,83	4,06	3,80	3,93	3,92	0,33	0,859
	s	0,76	0,85	1,12	0,89	1,15	1,02		
PPB34	X	3,88	3,48	3,27	2,90	3,33	3,29	1,32	0,263
	s	1,13	1,18	1,35	1,18	1,31	1,27		
PPB78	X	4,25	4,34	4,42	4,30	4,28	4,33	0,18	0,947
	s	0,71	0,67	0,79	0,88	0,90	0,82		

Quadro L. Variáveis incluídas na componente Prática Pedagógica e Competência Profissional do Formando ao Nível do Desenvolvimento. Média (X), desvio padrão (s) e resultados de uma ANOVA (F e p - valores significativos em *itálico*). A partir de amostras pertencentes a cinco populações: supervisores (Sup), cooperantes (Coop), estudantes dos 3º e 4º anos (Alun3 e Alun4) e professores (Prof).

		Sup	Coop	Alun3	Alun4	Prof	Global	F	p
PPB23	X	1,63	2,66	2,06	2,27	2,78	2,46	2,43	0,050
	s	0,74	1,54	1,25	1,34	1,52	1,44		
PPB27	X	2,25	2,52	4,33	3,43	3,43	3,39	9,61	<i>0,000</i>
	s	1,16	1,33	0,96	1,28	1,39	1,40		
PPB32	X	5,00	3,97	4,67	4,57	4,37	4,43	3,24	<i>0,014</i>
	s	0,00	1,30	0,69	0,82	0,97	0,97		
PPB39	X	4,75	4,24	4,48	4,17	4,15	4,27	1,44	0,223
	s	0,46	0,83	0,71	0,75	1,09	0,90		
PPB47	X	4,25	3,21	4,21	3,97	3,90	3,87	3,58	<i>0,008</i>
	s	0,46	1,66	0,89	0,93	1,07	1,16		
PPB49	X	3,00	2,52	3,58	2,93	3,08	3,05	2,15	0,077
	s	1,41	1,62	1,37	1,39	1,42	1,46		
PPB52	X	4,38	3,66	4,45	4,33	4,20	4,19	3,30	<i>0,012</i>
	s	1,19	1,23	0,62	0,66	0,99	0,96		
PPB53	X	4,38	3,62	4,21	4,03	3,85	3,94	1,43	0,225
	s	0,74	1,35	0,82	1,13	1,26	1,16		
PPB54	X	1,88	1,97	2,82	2,50	2,08	2,28	2,40	0,052
	s	1,36	1,32	1,38	1,50	1,27	1,37		
PPB57	X	1,75	2,90	2,64	2,53	2,42	2,54	1,24	0,297
	s	1,39	1,42	1,45	1,36	1,42	1,42		
PPB58	X	5,00	4,41	4,27	4,37	4,32	4,37	1,27	0,285
	s	0,00	0,57	1,01	0,67	1,00	0,86		
PPB64	X	5,00	4,41	4,39	4,27	4,53	4,46	1,76	0,140
	s	0,00	0,87	0,83	0,91	0,60	0,76		
PPB68	X	5,00	4,66	4,64	4,47	4,52	4,58	1,47	0,213
	s	0,00	0,48	0,55	0,82	0,65	0,63		
PPB70	X	1,88	3,10	2,97	2,57	3,12	2,92	2,34	0,057
	s	0,99	1,52	1,36	1,36	1,15	1,32		
PPB72	X	4,75	4,00	4,39	4,40	4,50	4,38	2,50	<i>0,045</i>
	s	0,46	1,22	0,70	0,72	0,60	0,80		
PPB76	X	4,63	4,79	4,61	4,57	4,67	4,66	0,72	0,577
	s	0,52	0,41	0,61	0,50	0,60	0,55		